

**" Institucionalización de la normatividad sobre acoso escolar en la Institución
Educativa Eleazar Libreros Salamanca de Andalucía (V)"**

Presentado por:

Nasly Yiseth meza Cambindo

Nidia Isabel Diaz Arenas

**Unidad Central del Valle del Cauca Derecho
Facultad de Ciencias Jurídicas y Humanísticas
Informe final
Tuluá – Valle
2025**

**" Institucionalización de la normatividad sobre acoso escolar en la Institución
Educativa Eleazar Libreros Salamanca de Andalucía (V)"**

Presentado por:

Nasly Yiseth meza cambindo

Nidia Isabel Diaz Arenas

Directora

Arenas Osorio Eddy Johanna

Codirectora

Aponte García Stephania

**Unidad Central del Valle del Cauca Derecho
Facultad de Ciencias Jurídicas y Humanísticas**

Informe final

Tuluá – Valle

2025

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstrac.....	9
Introducción	11
1. Justificación.....	14
2. Estado del arte.....	16
3. Planteamiento del problema	19
3.1 Descripción del Problema.....	19
3.2 Formulación del Problema.....	21
4. Objetivos	22
4.1. Objetivo General.....	22
4.2. Objetivos Específicos.....	22
5. Marco referencial.....	23
5.1 Marco teórico	23
5.1.1 Teorías del acoso escolar.	23
5.1.2 Teorías sobre la institucionalización normativa	24
5.1.3 Teorías del clima y la cultura escolar	25
5.1.4 Teorías sobre prevención e intervención	26
5.2 Marco conceptual.....	26
5.3 Marco legal	30
6. Metodología.....	37
6.1 Método de la investigación.....	37
6.2 Diseño de Investigación.....	37

6.3 Fuentes de información primaria y secundaria	38
6.4 Técnicas e instrumentos para analizar la información	39
7. Presentación de los resultados	40
CAPÍTULO I.....	40
Marco normativo y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia.....	40
7.1.1. Normativa nacional vigente sobre acoso escolar	41
7.1.1.1. Antecedentes legislativos y pedagógicos.....	41
7.1.1.2. Ley 1620 de 2013 y la institucionalización de la convivencia escolar	42
7.1.1.3. Decreto 1965 de 2013: reglamentación y estructura operativa.....	43
7.1.2. Normativa internacional relacionada con los derechos del niño y el ambiente escolar..	47
7.1.2.1. La Convención de los Derechos del Niño: fundamento universal de la protección. ...	48
7.1.2.2. Recomendaciones de organismos internacionales sobre violencia y convivencia escolar	50
7.1.2.3. Primeras aproximaciones: reconocimiento del acoso escolar como problema constitucional.....	53
7.1.2.4. La consagración del enfoque restaurativo y el deber institucional	54
7.1.3. Situaciones generadoras de acoso escolar en el contexto educativo colombiano: Análisis doctrinal y jurisprudencial crítico.....	57
a) Estigmatización por diferencias individuales	58
b) Violencia simbólica y uso de poder entre pares.....	59
c) Falta de cultura institucional preventiva.....	59
d) Acoso mediado por tecnologías digitales (ciberacoso)	60
e) Falta de acompañamiento psicosocial y salud mental	60
f) Falta de enfoque restaurativo en la resolución de conflictos	61
7.1.4 Análisis teórico	62
CAPÍTULO II.....	66
7.2 Inclusión de la normativa sobre acoso escolar en el reglamento interno de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca	66

7.2.1. Antecedentes de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca	67
7.2.2. Análisis del Manual de Convivencia y otros documentos institucionales	69
7.2.2.1. Identificación de normas relacionadas con el acoso escolar.....	71
7.2.3. Coherencia entre la normativa nacional y las disposiciones internas	80
7.2.3.1. Fortalezas y vacíos normativos.....	80
7.2.3.2. Mecanismos institucionales de atención para el acoso escolar.....	87
7.2.4. Propuestas para fortalecer la articulación normativa en el contexto escolar	89
Cláusula sobre clasificación de situaciones tipo I, II y III y su tratamiento institucional	90
Modificaciones sugeridas para el reglamento interno (cláusulas actualizadas).....	90
Cláusula de uso de imagen, tratamiento de datos personales y herramientas de inteligencia artificial.....	91
Estrategias de capacitación para docentes y estudiantes (en ética y convivencia digital).....	92
7.2.5 Análisis teórico de triada	97
CAPÍTULO III	101
7.3 Impacto de la normativa sobre acoso escolar en la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca.....	101
7.3.1. Acciones que se han llevado a cabo ante los casos reportados.....	104
7.3.2. Análisis crítico del impacto en la convivencia escolar	115
7.3.3 Análisis teórico, entre la teoría y la practica aplicada.	119
Análisis de resultados	123
Principales resultados hallados.	128
Conclusiones.....	131
Recomendaciones.....	135
Referencias	138
ANEXO 1. ENCUESTA SOBRE PERCEPCIONES DEL ACOSO ESCOLAR Y CONVIVENCIA INSTITUCIONAL.....	144

I. Presentación	144
II. Instrucciones	144
III. Datos generales	144
IV. Dimensión 1: Conocimiento normativo	144
V. Dimensión 2: Percepción del clima escolar	145
VI. Dimensión 3: Experiencias y prácticas de atención	145
VII. Dimensión 4: Propuestas y percepción de mejora	146
VIII. Agradecimiento	146
ANEXO 2. CAPACITACION ESTUDIANTES ACOSO ESCOLAR	147
ANEXO 3	148

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Aplicación de la encuesta.	106
Ilustración 2. Capacitación acoso escolar	147
Ilustración 3. Talleres sobre bullyng.	148

Índice de tablas

Tabla 2. Naturaleza y evolución del tratamiento del acoso escolar en los instrumentos institucionales de la I.E. Eleázar Libreros Salamanca.	75
Tabla 3. Matriz DOFA: Fortalezas y Vacíos Normativos del PEI y Manual de Convivencia frente al acoso escolar	81

Índice de figuras

Figura 1. Conocimiento de la Ley 1620 de 2013 _____	107
Figura 2. Lectura o socialización del Manual de Convivencia. _____	108
Figura 3. Conocimiento de las rutas de atención _____	109
Figura 4. Percepción del clima institucional. _____	110

Figura 5. Experiencias directas o indirectas de acoso escolar	111
Figura 6. Canales más utilizados para manifestar situaciones.	112
Figura 7. Formación sobre ciberacoso y convivencia digital	114

Resumen

El presente trabajo de investigación se ocupa de la temática de la institucionalización de la normatividad sobre el acoso escolar, en la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca del municipio de Andalucía (Valle del Cauca), en el contexto de las normativas nacionales e internacionales que garantizan el ejercicio del derecho que tienen los niños, las niñas y los adolescentes, de recibir una educación sin ningún tipo de violencia. Se trata de un estudio que parte del reconocimiento del acoso escolar como una problemática socio jurídica que vulnera derechos fundamentales y deteriora la convivencia y el clima escolar; no obstante, la existencia de las normas pertinentes a tal respecto, como son la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013, que contienen las rutas de la prevención, atención e intervención.

La meta primordial consistió en determinar la forma en que se ha dado la institucionalización de la normatividad vigente sobre el acoso escolar, en los instrumentos internos de la institución, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Manual de Convivencia. En cuanto a la metodología se adoptó un enfoque cualitativo, de diseño jurídico - descriptivo, que tuvo en cuenta el análisis de documentos normativos, jurisprudenciales e institucionales. Los hallazgos evidencian el avance parcial en la adopción de la legislación nacional, aunque también la existencia de vacíos en la articulación normativa, la forma en que se forma a los docentes y la aplicabilidad de los protocolos de atención. Se concluye que la aplicación efectiva de las normas depende de su integración en la cultura institucional propia; de la formación continua de los actores escolares y del fortalecimiento del Comité de Convivencia. Aportando el trabajo a la consolidación de políticas escolares más coherentes con el enfoque de derechos humanos y la justicia restaurativa, promoviendo la convivencia educativa pacífica y segura.

Palabras clave: acoso escolar, normativa, convivencia escolar, institucionalización, Ley 1620 de 2013, cultura escolar.

Abstract

The present research work deals with the institutionalization of the norm on school bullying, in the Educational Institution Eleazar Libreros Salamanca of the municipality of Andalucía (Valle del Cauca), in the context of national and international regulations guaranteeing the exercise of the right of children and adolescents to receive an education free from any kind of violence. It is a study based on the recognition of bullying as a socio-legal problem which violates fundamental rights and deteriorates coexistence and the school climate; however, the existence of relevant rules in this regard, as are the Law 1620 of 2013 and the Decree 1965 of 2013, which contain the routes of prevention, care and intervention. The primary goal was to determine how the current legislation on bullying has been institutionalized in the institution's internal instruments, such as the Institutional Educational Project (PEI) or the Manual of Coexistence. As for the methodology, a qualitative approach was adopted, of legal - descriptive design, which considered the analysis of normative, jurisprudential, and institutional documents. The findings show partial progress in the adoption of national legislation, but also gaps in the normative articulation, the way teachers are trained and the applicability of care protocols. It is concluded that the effective application of the standards depends on their integration into the institutional culture, on the continuous training of school actors and on the strengthening of the Committee for Coexistence. Contributing to the consolidation of school policies that are more consistent with the human rights approach and restorative justice, promoting peaceful and safe educational coexistence.

Key works: school action, regulations, school coexistence, institutionalization, Law 1620 of 2013, school culture.

Introducción

El acoso escolar o bullying se ha constituido en uno de los fenómenos sociales y educativos más preocupantes en las últimas décadas. Afecta tanto el ambiente escolar, como el desarrollo psicosocial y académico del alumnado. Los datos del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2024) nos indican que aproximadamente el 23 % de estudiantes en Colombia manifiestan haber sido objeto de acoso persistente, lo que sitúa al país entre los once primeros países con mayor incidencia dentro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Lo que antes se consideraba una serie de actos aislados, resulta que esas manifestaciones de agresión están correlacionando esos actos de agresión con aspectos estructurales de las dinámicas escolares, que se encuentran comprometidas por la violencia, la desigualdad y la falta de institucionalidad en la gestión escolar, otras razones de responsabilidad del Estado para hacer cumplir el derecho a la educación y la garantía de la dignidad humana del artículo primero de la Constitución Política de 1991. A pesar del ámbito normativo, en especial, la existencia de la Ley 1620 de 2013, del Decreto 1965 de 2013 y de las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2014), se constituyen importantes vacíos en lo que respecta a su puesta en práctica en las instituciones educativas.

La inexistencia de mecanismos de seguimiento, la escasa formación de los docentes, la debilidad en la aplicación de los protocolos de atención y la inexistencia de estrategias restaurativas han dificultado la consolidación de una cultura institucional coherente con el enfoque de derechos humanos y de convivencia pacífica (Morcote y Guerrero, 2020). Por tal razón, la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca del municipio de Andalucía presenta problemáticas

palpables en la prevención y atención del bullying sobre todo en los grados de educación básica y media, en los cuales se evidencian comportamientos reiterados de agresión verbal, exclusión social y conflictos interpersonales no resueltos. La importancia de esta investigación reside en examinar de qué manera las disposiciones normativas se han institucionalizado en el sistema jurídico y operativo de la institución, atendiendo así a la necesidad de convertir las políticas educativas en prácticas concretas.

Desde una metodología cualitativa del tipo jurídico-descriptivo que se fundamenta en la consulta de leyes, autólogos, manuales institucionales y literatura científica, el estudio considera el fenómeno desde una óptica triple: normativa, institucional y social. Su objeto principal será conocer cómo se ha comprendido y aplicado la normatividad vigente en materia de acoso escolar en la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca; es decir, comprobar si está en consonancia con las normativas nacionales y qué espacio ha tenido en la convivencia escolar.

El desarrollo de resultados se organiza de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos contenidos: primero, el marco normativo colombiano e internacional en relación con el acoso escolar; segundo, la integración de dicho marco normativo en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y que forma parte del Manual de Convivencia; y, en tercer lugar, el efecto de esta normativa en lo cotidiano de la institución, en el marco de las percepciones y experiencias del resto de los actores educativos. Cada uno de los apartados permite visibilizar tanto los avances, como las limitaciones y las oportunidades de mejora para la implementación de políticas preventivas y restaurativas.

De la interpretación de los resultados de la investigación se concluye que, a pesar de que la institución formalizó la normativa nacional a través de la renovada redacción de su Manual de Convivencia y la creación del Comité Escolar de Convivencia, persisten déficits en la aplicación

de los protocolos a seguir, en la formación de los docentes y en la interrelación que se tiene con entidades como el ICBF o la Comisaría de Familia. De manera adicional, se percibe el déficit o la separación que emerge entre la normativa y las prácticas que registra el colegio, lo que baja la capacidad de respuesta ante situaciones de acoso escolar y constriñe el desarrollo de la construcción de una cultura de respeto y empatía en el aula.

Las conclusiones plantean que la institucionalización normativa del acoso escolar en la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca fue parcial y es necesario aproximar la formación en derechos humanos a la mediación escolar, a la justicia restaurativa y a la participación del estudiantado. Adicionalmente, se recomienda fortalecer la formación en resolución pacífica de conflictos, ejecutar de manera periódica actualizaciones de los instrumentos de convivencia en atención a la normativa que se va transformando y, por último, promover la participación del alumnado en el diseño de las políticas de convivencia. Asimismo, se recomienda establecer mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan avanzar en la evaluación de los resultados que se puedan dar con la normativa institucional y de esta manera, garantizar una mejora de los entornos educativos en los que se pueda disfrutar de un espacio de convivencia más seguro y equitativo.

1. Justificación

El trabajo interdisciplinario entre docentes, orientadores escolares, administrativas/os y directivas/os es parte fundamental para lograr un entorno educativo saludable y adecuado para el aprendizaje, el cual no solo refuerza una buena convivencia escolar, sino que también hace posible que los estudiantes cuenten con un ambiente seguro, confiable y alegre que los ayude a desarrollarse académica y personalmente. Para el abordaje y eliminación del bullying se tiene que, en la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca del municipio de Andalucía, debe hacer una implementación coherente de la Constitución nacional, el marco normativo actual y el manual de convivencia.

De lo anterior, se tiene que la investigación cobra sentido en un contexto en que el hostigamiento escolar se ha transformado en un problema al alza que deteriora la calidad de vida y el aprendizaje que desarrollan los estudiantes, asimismo, la presente se centra en el estudio de los factores que intervienen en la convivencia escolar, de forma tal que trata de esclarecer los efectos que produce el bullying y cómo prevenirlo, y por ello es importante esta investigación, ya que se deriva de la capacidad que tiene de influir positivamente en el contexto del ambiente escolar.

Por lo tanto, al prevenir el bullying desde diferentes ópticas, se asegura no solo la protección de los estudiantes desde el ámbito emocional, sino además también de ofrecer el bienestar de los estudiantes. Se documenta cómo podría influir en la formación de ambientes escolares más justos y en los que se garantice que el alumno pueda desarrollarse sin miedo a una situación de acoso escolar y por ende una contribución que podría acreditarse a esta investigación se traduce en la presentación de las propuestas de cómo prevenir el bullying desde lo práctico de la institución abordando la problemática socio-jurídico, esto a través de la identificación de las

dinámicas escolares y la identificación de las problemáticas y/o necesidades de los estudiantes, se enfatiza un clima escolar positivo que permita la aplicación de la Ley 1620 de 2013, que define la protección de niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar. Al involucrar a los diferentes actores educativos, también se propicia una adhesión entre estos que se manifiesta tanto en la cultura de la colaboración como en la obtención de la responsabilidad de todos los educadores en la escuela y, además, del poder ser replicada en otras escuelas del municipio para que la educación en la convivencia escolar que parte de la Ley 1620 de 2013 que es la que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos.

Así, la investigación no solamente evidencia la necesidad que tiene la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca de mejorar la convivencia escolar de los estudiantes que son observados y protegidos (es decir, esto es una necesidad urgente de que la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca la tenga). Al final, será de ofrecer un ambiente más seguro y enriquecedor para los estudiantes, a la vez que se ejerce la obligación legal que tienen los centros de enseñanza de atender a las estipulaciones que les impongan las leyes estatales sobre la legislación de acogida, que requiere de las escuelas el informe, la documentación y la investigación del acoso y actuar en contra de la violencia.

2. Estado del arte

A nivel internacional se encuentra el artículo de Armero, Bernardino & Bonet (2011) denominado “Acoso Escolar”, el cual abordan el fenómeno del acoso escolar desde una perspectiva médica y educativa, y en el cual se identifican múltiples formas (físico, verbal, psicológico y cibernético) y también hacen alusión a sus graves consecuencias para la salud física y emocional de las víctimas. El artículo resalta la importancia de que se detecte de forma rápida esta situación y se dé la intervención oportuna por parte del personal educativo, sanitario y familiar. Además, el presente propone estrategias preventivas y de actuación multidisciplinaria para mitigar el impacto del acoso escolar en la infancia y adolescencia.

Igualmente, se plantea la necesidad de que exista una intervención coordinada entre la familia, la escuela y los profesionales de la salud para prevenir y abordar este fenómeno. Por último, se tiene que los autores proponen una estrategia integral basada en la promoción de la convivencia escolar, asimismo en la educación emocional y la resolución pacífica de conflictos y para ello, se apliquen herramientas clave para prevenir el acoso escolar, donde se insista que el silencio y la indiferencia en estos casos perpetúan el problema.

En el artículo “*Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio*”, de Azúa, Rojas & Ruiz (2020) examinan la relación entre el bullying y sus efectos nocivos sobre la salud mental de niños y adolescentes. Al respecto, los autores advierten que el acoso escolar no debe tomarse como un evento aislado, sino mediante un proceso repetitivo de violencia psicológica, verbal o física el cual tiene consecuencias profundas, especialmente cuando no se detecta ni se interviene de manera oportuna. Al respecto, es pertinente que constantemente se pueda identificar el bullying, tanto en su forma presencial como virtual (ciberacoso), e incrementa de forma significativa el riesgo de desarrollar trastornos del estado de ánimo

pudiendo desarrollar la depresión, al respecto, se tiene que está estrechamente vinculado a conductas autolesivas e ideación suicida. En este sentido, el estudio subraya que no solo las víctimas, sino también los agresores y los observadores pasivos, pueden presentar afectaciones psicológicas duraderas. Asimismo, los autores subrayan que la prevención y el manejo del bullying debe darse mediante una estrategia multidisciplinaria donde involucre a la familia, la escuela, los profesionales de salud mental y las políticas públicas. En consecuencia, el artículo concluye con un llamado a que se refuercen los diferentes programas educativos que promuevan la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la promoción del bienestar emocional dentro de los entornos escolares.

el artículo "*Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes*" (Esteban et al., 2020), desarrollado mediante el método cuantitativo, donde establece el objetivo de identificar cuán común es el acoso escolar entre adolescentes y qué factores se relacionan con su aparición, a partir de ello, se tiene que esta investigación revela que el acoso escolar es una problemática frecuente entre estudiantes y a su vez tiene una alta prevalencia de situaciones de intimidación verbal, física y psicológica. Al respecto, se tienen diferentes asociaciones significativas entre el acoso y otros factores como el sexo, el entorno familiar, la percepción de apoyo social y el nivel de autoestima, vale la pena indicar que este estudio destaca la necesidad de intervenciones escolares y familiares que promuevan la convivencia pacífica, y de forma conjunta la prevención del acoso y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los adolescentes.

A nivel nacional, se tiene el estudio realizado por Páez et al (2020) que investiga la prevalencia y los factores asociados al acoso escolar en adolescentes de tres instituciones educativas públicas de Bucaramanga, y mediante una encuesta auto-administrada la cual fue

aplicada a 816 estudiantes de sexto a noveno grado en 2014, se encontró que el 84.2% había sido testigo de algún tipo de violencia escolar, asimismo que el 33.8% había sido víctima y el 22.3% había actuado de alguna forma como agresor. Frente a los tipos de violencia se destaca la violencia verbal como la más común (80.1%), y a esta le sigue por la violencia física (47.7%) y por último la psicológica (36.9%). Al respecto, se tiene que este análisis no profundiza sobre las variables como sexo, colegio, jornada, curso académico, tipo de familia y funcionalidad familiar en los roles de testigo y víctima. Sin embargo, si se detalla que el rol de agresor, existe una asociación significativa con el sexo, tipo de familia, consumo de cigarrillo y consumo de bebidas energizantes, en consecuencia a lo anterior, los autores concluyen que el acoso escolar es un fenómeno que es complejo por donde se aborde, y requiere la colaboración de la comunidad académica, constituida por padres de familia, profesionales de la salud y autoridades territoriales, el profesorado, coordinadores y rector para su prevención y abordaje efectivo.

El Informe No. 94 del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2024), realiza un análisis de la prevalencia y características del acoso escolar en Colombia y para ello, utiliza datos de las pruebas PISA 2022 y del Sistema Unificado de Convivencia Escolar (SUICE). Al respecto los hallazgos indican que el 23% de los estudiantes colombianos reportaron ser víctimas de acoso escolar de forma regular o constante siendo algo alarmante, y a su vez se puede observar que el país se encuentra en el puesto 11 entre los miembros de la OCDE el cual tiene mayor incidencia de este fenómeno. Además, de forma preocupante se indica un subregistro en el SUICE (Sistema unificado de convivencia escolar), lo que sugiere que muchos casos no están siendo adecuadamente reportados. Por lo cual, el informe también destaca que las niñas y adolescentes son más propensas a experimentar acoso escolar, y para ello, la agresión física es la forma más común reportada y ello le sigue la agresión verbal y

la relacional. Ante esta situación, se recomienda fortalecer los sistemas de recolección de datos, y del mismo lugar se implementen estrategias de prevención y atención temprana, y busque promover la formación y capacitación de docentes en la identificación y manejo adecuado de situaciones de acoso escolar.

3. Planteamiento del problema

3.1 Descripción del Problema

La Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca, ubicada en el municipio de Andalucía, es una institución oficial con 1727 estudiantes, 5 rectores, 76 docentes, 6 personas de servicios generales, 5 secretarias y 2 orientadores, y al respecto se tiene que su modelo pedagógico es social cognitivo y ofrece los niveles de preescolar, primaria, secundaria, media y educación para jóvenes y adultos. Además, tiene convenios con el SENA en contabilidad y sistemas, y cuenta con la aprobación mediante la resolución N° 0436-7 del 11 de marzo de 2011.

A pesar de que la institución se rige por el pacto de convivencia de 2019, donde el artículo 11 destaca la responsabilidad del establecimiento educativo en la convivencia escolar, se ha detectado una problemática en los grados 8°, 9° y 10° relacionada con el maltrato entre estudiantes, el uso de palabras soeces, disgustos constantes, pérdida de elementos estudiantiles y prácticas de indisciplina (Pacto de Convivencia, 2019). Estos factores obstaculizan el aprendizaje, el afianzamiento de la educación, la tranquilidad, la concordia, la disciplina en la escuela, etc., hasta generar desmotivación, desinterés, apatía y, por ende, bajo rendimiento académico.

Desde el ángulo del derecho, y como apunta Ruiz (2016), el bullying no solo es un problema de la convivencia, sino que se debe considerar como una vulneración de los derechos

fundamentales de los estudiantes. El artículo 44 de la Constitución Política de Colombia consagra la existencia de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, por la cual resultan acreedores de la protección, el cuidado, la salud, la alimentación balanceada y la educación, así como también del desarrollo correspondiente a cada uno de ellos. El acoso escolar, según Morcote y Guerrero (2020), vulnera todos y cada uno de los derechos de los niños, en un contexto que se traduce en el miedo y la inseguridad, dificultades para desarrollar la personalidad en su plenitud.

Así mismo, la Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Ley 1620 establece la ruta de atención integral para situaciones de acoso escolar, incluyendo las medidas de prevención, detección y sanción, pero dicha Ley debe implementarse efectivamente dentro de las instituciones educativas y ser conocida y vinculante para todos los miembros de la comunidad educativa. Estas manifestaciones también pueden identificarse como bullying o acoso escolar, ya que, como se indica en el Decreto 1922 de 1994, el bullying es la conducta que actúa como un comportamiento repetitivo e intencional que busca lesionar a otra persona y se manifiesta de manera verbal, social o física y que puede acarrear efectos negativos para la salud mental y emocional de las víctimas. Según el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), de la Pontificia Universidad Javeriana (2024), el incremento de casos de bullying escolar en Colombia es un fenómeno inminente, siendo que un 23% de los estudiantes expresan ser víctimas de acoso recurrentemente.

Complementariamente, aunque Estrada et al (2021) tiene la razón, es auspicioso aportar que existe responsabilidad civil que puede devengarse de una conducta de estas características, en razón de que el artículo 2341 del Código Civil prescribe que la persona que causa el daño a otra está obligada a indemnizar el perjuicio ocasionado.

En los casos de acoso escolar, la responsabilidad derivada de las consecuencias de la acción dañosa puede hacerse cargo de los padres de los niños que acosan, de las instituciones educativas o del Estado por no haber tomado las medidas necesarias para prevenir y evitar el daño ocasionado, lo que conlleva a la serie de las siguientes preguntas, si los niños son causadores de violencia, si quienes la llevan a cabo están en el contexto de una violencia sistemática que les afecta, si el acoso escolar y la convivencia son indisolubles.

Todo ello en perspectiva de la intermediación de las acciones de prevención del ciberacoso escolar en la institución que vincula a la normativa educativa vigente en Colombia. La paridad de las acciones a llevarse a cabo dentro y fuera del contexto educativo explican el tránsito de la responsabilidad de la enseñanza para prevenir el bullying y al mismo tiempo para acabar con ello en la función que deberá desempeñar cada uno de los miembros que conforman la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres y personal de administración). Teniendo en cuenta la historia reciente de diferentes colegios donde han tenido lugar acontecimientos fatales, principalmente considerando que la violencia puede llegar al extremo de poner en peligro la vida de los alumnos.

3.2 Formulación del Problema

¿De qué forma se ha institucionalizado la normatividad vigente en Colombia respecto al acoso escolar (Bullying) en la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca del municipio de Andalucía?

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Identificar de qué forma se ha institucionalizado la normatividad vigente en Colombia respecto al acoso escolar (Bullying) en la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca del municipio de Andalucía

4.2. Objetivos Específicos

- Analizar el marco normativo vigente sobre acoso escolar (Bullying) aplicable a la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca
- Determinar de qué manera se incluye las normas nacionales respecto al acoso escolar en los reglamentos internos de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca.
- Verificar de qué manera han impactado las normas vigentes del acoso escolar en la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca

5. Marco referencial

5.1 Marco teórico

El acoso escolar o bullying ha sido investigado en distintas disciplinas y enfoques teóricos que permiten entender las causas, persistencia y posibles soluciones en contextos escolares. A continuación, se presentan los ejes conceptuales y teóricos que fundamentan la investigación, de modo que se encuadran en un esquema teórico, el cual se divide en cuatro ejes: teorías del acoso escolar, teorías de la institucionalización normativa, teorías sobre clima y cultura escolar, que se complementan con teorías de prevención e intervención.

5.1.1 Teorías del acoso escolar.

Una de las teorías más relevantes para entender el comportamiento agresivo en las escuelas sería la teoría del aprendizaje social formulada por Bandura (1977). De acuerdo con este autor, los comportamientos son aprendidos a partir de la observación, la imitación y el modelado de las conductas de los otros. En el marco del bullying, se tiene que el origen de patrones destructivos en los estudiantes, que pueden derivar de la observación de sus compañeros de aula, de figuras adultas importantes en su vida o de los medios de comunicación de masas, lo que justifica las estrategias institucionales para atender a los factores de aprendizaje vicario que subyacen a la práctica del bullying. Si bien, complementariamente, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) puede iluminar la conducta de las personas en cuanto a un resultado de múltiples niveles interrelacionados. A partir de lo anterior conforme a Swearer & Doll (2001) distinguen que el bullying sería entendido como un fenómeno complejo y no simple que debe ser entendido desde el microsistema (sus relaciones más inmediatas: la familia, la escuela y los pares), el mesosistema

(interacciones de los microsistemas), el exosistema (contextos sociales que impactan indirectamente a los niños) y el macrosistema (valores culturales y normas sociales). Esta orientación ha sido relevante en el diseño de políticas escolares integrales que añaden la interacción entre los diferentes entornos que tienen un impacto en los estudiantes. En el plano opuesto, la teoría del dominio social de Pellegrini & Long (2002) sostiene que el acoso puede aceptarse como una técnica utilizada por determinados alumnos para lograr un estado de poder, en la jerarquía del grupo. La teoría resulta especialmente relevante en los momentos de transición escolar, en los que se reestructuran las relaciones sociales y los alumnos tienden a querer tener una posición dentro del grupo.

5.1.2 Teorías sobre la institucionalización normativa

Desde el área de la sociología organizacional, DiMaggio & Powell (1983) propusieron la idea del nuevo institucionalismo, el cual expone cómo las organizaciones, incluidas las instituciones educativas, asumen una serie de estructuras y prácticas similares, en función de las tres presiones que pueden afectarles: coercitivas, por exigencias legales/gubernamentales; miméticas, por la imitación de los modelos en función de las experiencias de otros que gozan de éxito; y normativas, en función de las expectativas sociales y profesionales. Al respecto, se tiene que esta teoría permite comprender por qué las instituciones educativas terminan por formalizar normativa que regule el bullying, vinculada muchas veces a normas estatales como la Ley 1620 de 2013 en Colombia.

En consecuencia, se tiene que, respecto al proceso de aplicación de estas políticas públicas, Pressman & Wildavsky (1973), establecen variables de acción, que en su caso son la claridad de objetivos, los recursos para implementarlos, la implicación de la dirección, del

profesorado, la existencia de mecanismos de Evaluación y Seguimiento. Por lo que una política pública en relación con el bullying sólo va a ser efectiva si aparece acompañada de una serie de condiciones institucionales que la favorezcan.

Por otro lado, Kotter (1996) hace un modelo para el cambio organizacional que desarrolla ocho fases: 1) sentido de urgencia; 2) coalición de liderazgo; 3) visión; 4) comunicación; 5) empoderar a las personas; 6) generar logros a corto plazo; 7) sostener el cambio e incluso 8) institucionalizar los nuevos enfoques. Este modelo es perfectamente aplicable para caracterizar el proceso donde una determinada institución educativa incorpora, promueve y establece una normativa institucional contra el acoso escolar, y permite transformar esta realidad en un cambio perdurable de la cultura organizacional de la misma.

5.1.3 Teorías del clima y la cultura escolar

Al respecto, se tiene que la normativa institucional no se establece de forma independiente; al contrario, la normativa se establece en un determinado contexto escolar, con un clima y una cultura organizacional concreta. Según Cohen et al. (2009), el clima escolar se define en cuanto a la calidad de las interacciones de su comunidad educativa y, como un clima escolar, se encuentra en las percepciones de la seguridad, de la calidad de apoyo emocional-seguro, de la calidad de las relaciones interpersonales, de la disposición al aprendizaje. Thapa et al (2013) recuerdan que un clima escolar favorable puede facilitar la puesta en práctica de políticas anti-bullying, en tanto que uno que se encuentra en deterioro puede inducir a los procesos de bullying.

En esta misma lógica, Schein (2010) indica que la cultura organizacional es el conjunto de supuestos, valores y creencias que rigen la forma de actuar dentro de la propia institución. Ya en el escenario educativo, la cultura escolar influye de forma directa sobre las actitudes en relación

con los ataques escolares, la propia forma en que se implementan las políticas, las respuestas institucionales ante los casos denunciados y sobre la viabilidad de las intervenciones para garantizar la continuidad de éstas a lo largo del tiempo.

5.1.4 Teorías sobre prevención e intervención

Desde un enfoque de salud pública, el CDC (2020) ofrece un modelo con tres niveles de intervención para la prevención, de lo anterior, se tiene que este modelo plantea la prevención primaria (la intervención se dirige a toda la población escolar de forma universal a través de programas y campañas de sensibilización) la prevención secundaria (la intervención se dirige a los estudiantes con un mayor riesgo de verse involucrados en situaciones de acoso), y la prevención terciaria (la intervención se centra en la atención de casos ya identificados con el objetivo de reducir las consecuencias del acoso y/o prevenir la repetición de casos). Este modelo es útil para estructurar las acciones institucionales de forma escalonada en función del nivel de vulnerabilidad y exposición del alumnado.

Por último, la teoría de la justicia restaurativa Braithwaite (2002) ofrece un enfoque de intervención alternativa para el conflicto escolar. A esta mirada le interesa recuperar el daño a través del diálogo y la implicación de las partes, en contraposición al uso exclusivo de mecanismos sancionadores. En el ámbito escolar, la justicia restaurativa ha demostrado ser una aproximación efectiva para reactivar el clima de convivencia escolar y generar cambios sostenibles en las dinámicas de relación.

5.2 Marco conceptual

El acoso escolar, conocido frecuentemente como bullying, supone una problemática compleja que influye de manera considerable en la convivencia de las relaciones interpersonales en el entorno educativo y en el bienestar integral de los estudiantes. De esta manera, se tiene que el acoso escolar requiere un análisis del mismo y, por ende, de sus características, actores, manifestaciones, así como de las dinámicas institucionales que lo rodean. En este sentido, el presente marco conceptual pretende fundamentar teóricamente los elementos centrales que permiten identificar y actuar ante el acoso escolar en el contexto colombiano. Las definiciones de los conceptos más reconocidos en la literatura científica y en la normativa nacional sobre el acoso escolar son desarrolladas, al igual que los tipos, los protagonistas, la normatividad escolar vigente, la institucionalización de políticas de promueve la educación para una cultura de paz, el clima y la convivencia escolar, así como los protocolos de atención, de lo anterior, se tiene que esta base conceptual permite estructurar intervenciones educativas que ayuden a construir una cultura escolar respetuosa, inclusiva y libre de violencia.

El acoso escolar o bullying se entiende como la manera sistemática, reiterativa e intencional de ejercer la violencia, pero dentro de uno de los espacios educativos de interacción social. Tal forma de violencia hace referencia a la desproporción del poder que existe entre la persona que ejerce el bullying y quien lo sufre, generando en las víctimas efectos negativos en cuestiones emocionales, sociales y académicas (Olweus, 2013). En el caso de Colombia, la ley 1620 de 2013 lo describe como una conducta de hostilidad y reiteración de hostigamiento entre una o más estudiantes, y que puede hacerse evidente en las agresiones físicas, verbales o psicológicas o simbólicas, incluyendo el ciberacoso (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Asimismo, el acoso escolar puede presentarse en varias formas diferentes: el acoso físico el cual se efectúa mediante golpes, empujones o daños en las pertenencias; el verbal, que se da mediante la incursión en insultos o humillaciones; el relacional o social, a través de la exclusión deliberada o mediante la propulsión de rumores; y el ciberacoso, que se lleva a cabo mediante el uso de las tecnologías digitales, que por sus características queda empoderado y con efectos a más largo plazo (Kowalski & Limber, 2018; Smith & Sharp, 2019). En este sentido, el acoso escolar no se explicaría como una relación dual que solo concierne a un agresor y una víctima, sino que involucra también a todos los observadores o testigos de los hechos que pueden reforzar lo que sucede, ignorarlo o intervenir.

Los perpetradores suelen tener atributos de dominación y baja empatía, mientras que las víctimas pueden ser más pasivas o provocativas, y los testigos juegan un papel fundamental en la reafirmación o la desarticulación del episodio de bullying (Salmivalli et al., 2016). Para hacer frente a este tipo de problemática, según el Ministerio de Educación Nacional (2014) dentro de los lineamientos para la implementación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, distingue que las instituciones educativas deben avanzar en institucionalizar normativamente la convivencia escolar, de acuerdo a Meyer & Rowan (2017) supone adoptar y poner en marcha políticas de vida en común y procedimientos formales tales como elaborar manuales de la convivencia, estructurar protocolos de atención, institucionalizar comités de convivencia, establecer rutas para responder a los casos reportados y hacerlas efectivas.

Al respecto, la normatividad escolar se articula con un conjunto de normas y orientaciones que suministran lineamientos en las relaciones que se generan y se consolidan entre las personas miembros de la comunidad escolar. Su función es tanto preventiva como punitiva, pues articulan

pasos de resolución de conflictos, promueven la cultura del respeto como forma de impugnar violencia y ofrecen garantías para vivir con seguridad el aprendizaje (García et al, 2020).

La convivencia escolar, a modo de definición, es entendida como el sistema de relaciones que establecen cotidianamente los y las alumnas, el profesorado, el equipo directivo y las familias y que impactan en el desarrollo ético, emocional e intelectual que caracteriza a la formación de los y las alumnas (Fierro & Carbajal, 2019). Se relaciona con el clima escolar, que se entiende como las impresiones y creencias compartidas sobre lo que es la institución, cómo se viven las medidas de seguridad, cómo son las relaciones interpersonales, qué valor tienen los recursos físicos y qué apoyo se recibe en la práctica académica (Cohen et al., 2020).

Por su parte, el concepto de *intervención institucional* contempla los tres tipos de prevención; la primaria, dirigida a toda la comunidad educativa y también implementando medidas para prevenir la aparición del acoso mediante formación y la promoción de valores; la secundaria, orientada a grupos en riesgo mediante medidas específicas; y la terciaria, que se dirige a casos concretos mediante medidas correctivas y medidas restaurativas (Ttofi & Farrington, 2019; Cantone et al., 2015).

Finalmente, es pertinente entender el *protocolo de atención*, y se define como un instrumento muy importante que permite orientar la identificación, la intervención y el seguimiento de los casos de acoso escolar. Según el Decreto 1965 de 2014 se define las rutas de acogida y el régimen de responsabilidades, junto con el mecanismo correspondiente de evaluación continua, de forma que las instituciones puedan responder a tiempo y de forma eficaz.

De acuerdo a lo anterior, se quiso hacer una definición en prosa y no articulada, donde se pudiera definir correctamente los conceptos que rodean el acoso escolar y su abordaje institucional lo cual es fundamental para formular estrategias de intervención y de prevención eficaces, teniendo que es un elemento clave reconocer que son múltiples los factores que dan lugar a estas dinámicas y que todos los actores escolares tienen un papel activo en esta situación, si se quiere construir entornos de aprendizaje seguros y equitativos. Por este motivo, el presente marco conceptual se constituye de una forma fundamental para orientar la acción educativa en torno a las manifestaciones de violencia en la escuela y avanzar hacia una escuela protectora de derechos.

5.3 Marco legal

Se tiene que el fenómeno del acoso escolar representa una problemática compleja que afecta significativamente el bienestar, la seguridad y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes en el entorno educativo. Al respecto, se tiene que, en Colombia, la legislación vigente ha adoptado un enfoque de protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia, esto con el fin de prevenir y mitigar las manifestaciones de violencia escolar, conforme a lo anterior, vale la pena destacar que este marco legal se encuentra sustentado en principios constitucionales, normativas específicas del sistema educativo y leyes orientadas a la garantía de los derechos fundamentales.

En primer lugar, se encuentra la Constitución política de 1991, la cual establece los principios fundamentales donde se erige la protección de los niños, niñas y adolescentes incluso en el ámbito educativo, para ello, el artículo 44 indica la protección directa de los niños donde se protege su integridad física, la salud y por ende aspectos clave como la seguridad social, su

nombre, la educación, cuidado, y del mismo modo establece el principio de interés superior. Seguidamente se tiene el artículo 67, el cual hace alusión sobre la educación, que se considera como un derecho y también un servicio público que propende de una función social, para lo cual se busca el acceso al conocimiento desde diferentes aspectos.

De igual manera, la Ley 115 de 1994, la cual determina los diferentes lineamientos generales del sistema educativo en Colombia y a su vez en su artículo 5 consolida los fines de la educación, en la cual se indica que es pertinente la formación bajo condiciones de respeto a la vida y los derechos humanos, Asimismo a la paz y los principios basados en convivencia, pluralismo, solidaridad y equidad (Ley 115, 1994, Art 5).

Conjuntamente, se tiene que el artículo 87 de esta misma ley, hace alusión sobre el Manual de convivencia, y por ello se definen los diferentes derechos y obligaciones que tienen los estudiantes y al respecto debe integrar las diferentes reglas de higiene personal y de salud pública, del mismo modo se indican los criterios avocados al respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de bienes de tipo personal y uso común, de igual forma, se tienen diferentes normas de conducta de los estudiantes y docentes y por último se tienen los diferentes procedimientos para resolver oportunamente los conflictos de tipo individual y colectivo.

también se tiene el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), donde se tienen diferentes normas para dar garantía de forma integral a los niños, niñas y adolescentes. Y en su artículo 1 determina el objeto que se debe garantizar de forma plena y armoniosa en su desarrollo esto con el fin de que se crezca en el seno de su familia y por ende de la comunidad.

Es de destacar que el artículo 20 de esta ley, establece lo concerniente a todos los ámbitos de protección frente a las diferentes formas de violencia, vulneración, abandono físico y

emocional, así como también diferentes formas de explotación, consumo de sustancias psicoactivas, violencia de tipo sexual y trata de personas. De igual forma no deben someterse a la esclavitud, conflictos armados y también frente a la tortura, desplazamiento forzado y también trabajo infantil esto teniendo en cuenta el Convenio 182 de la OIT.

Por otro lado, vale la pena destacar que la Ley 1098 de 2006 consolida obligaciones especiales de estricto cumplimiento por parte de las instituciones educativas y como tal el artículo 42 determina que se debe garantizar acceso y permanencia en el sistema educativo, que se brinde una educación de calidad, de igual forma que se respete su dignidad y se fomente la participación estudiantil en todas sus formas, de igual manera que se promueva la cultura, el arte y se permita el uso de tecnologías con el fin de apoyar su aprendizaje y por ende la inclusión, conjuntamente, se debe evitar la discriminación y fortalecer la relación con las familias y sobre todo de la comunidad educativa.

De igual forma se tiene la Ley 1620 de 2013, la cual crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, y su propósito principal es contribuir a la formación de ciudadanos activos que participen en la construcción de una sociedad democrática donde se tenga en cuenta la pluralidad e interculturalidad. Al respecto, se tiene que esta norma también define los conceptos fundamentales como el acoso escolar, y por ende se entiende como una conducta intencional, sistemática y reiterada de maltrato físico, verbal o psicológico entre estudiantes, conjuntamente se tiene que esta conducta se caracteriza por una relación de poder desigual y se contempla el ciberacoso escolar, el cual la norma se refiere a la intimidación que se ejerce mediante medios tecnológicos como internet, redes sociales, teléfonos móviles y videojuegos en línea.

De igual forma en su artículo 4, se indica que, en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, se debe articular diferentes acciones del Estado y de las instituciones

educativas para garantizar entornos escolares seguros, incluyentes y respetuosos. Asimismo, vale la pena indicar que entre sus objetivos se encuentran: fomentar la convivencia pacífica, la ciudadanía activa y la educación en derechos humanos, sexuales y reproductivos; del mismo modo, se debe implementar y hacer seguimiento a rutas de atención integral para casos de violencia o vulneración de derechos, asimismo, se debe prevenir situaciones como el acoso escolar, la violencia física o psicológica y la discriminación.

Por lo tanto, se tiene que esta ley promueve el desarrollo de competencias ciudadanas, asimismo, la participación democrática, la valoración de las diferencias y la construcción de una cultura de paz. esta ley, permite impulsar las diferentes estrategias de prevención del embarazo en la adolescencia, asimismo, de infecciones de transmisión sexual, incluida el VIH/Sida, y también del uso responsable de internet. De esta manera, la presente norma busca fortalecer la escuela como un espacio de aprendizaje seguro, equitativo y formativo en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.

El Decreto 1965 de 2013 reglamenta la Ley 1620 de 2013 y establece directrices para el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, al respecto se tiene que la formación en derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia en el entorno educativo colombiano. Vale la pena indicar que su objetivo es garantizar la aplicación efectiva de la Ley 1620, esto se hace mediante una estructura normativa que permita atender, prevenir y mitigar situaciones que afecten la convivencia en las instituciones educativas. Del mismo modo, se debe destacar que uno de los aspectos clave del decreto es la clasificación de las situaciones que afectan la convivencia escolar, se encuentra dividida en tres tipos:

Las Situaciones Tipo I son conflictos esporádicos o mal gestionados que no causan daño físico ni a la salud.

Las Situaciones Tipo II estas incluyen agresiones físicas, acoso escolar o ciberacoso que se presentan de forma frecuente o sistemática, y que, aunque pueden afectar el bienestar de los involucrados, no se considera delitos.

Las Situaciones Tipo III son las diferentes agresiones que podrían constituir delitos, y se da especialmente aquellos que atentan contra la libertad e integridad sexual u otros delitos definidos por la legislación penal vigente.

Por otro lado, se tiene que el decreto también establece protocolos específicos de atención integral para cada tipo de situación. Al respecto, se indica que para las situaciones Tipo I se debe priorizar el diálogo pedagógico, y seguidamente la reparación de daños y debe hacerse el seguimiento del caso. En las situaciones Tipo II se contemplan medidas de atención en salud, las cuales tienen una intervención institucional y remisión a autoridades administrativas y si se requiere restablecimiento de derechos. Vale la pena indicar que en los casos de situaciones Tipo III, se debe activar un protocolo urgente donde incluye atención médica, se debe notificar a los acudientes, y darse una notificación oportuna a la Policía Nacional y se espera la actuación inmediata del Comité Escolar de Convivencia.

Al respecto, se tiene que el Comité Escolar de Convivencia, según lo dispuesto en el artículo 12, debe estar integrado por el rector (quien lo preside), el personero estudiantil, un docente orientador, el coordinador (si lo hay), también se deben integrar los presidentes del consejo de padres y del consejo estudiantil, de igual manera es pertinente la presencia de un docente que lidere estrategias de convivencia, bajo este contexto, se tiene que este comité tiene la responsabilidad de identificar y resolver conflictos, y del mismo modo, liderar acciones para fortalecer la ciudadanía y los derechos humanos, así como promover la participación en

programas regionales, convocar espacios de conciliación, activar rutas de atención, y hacer seguimiento al cumplimiento del manual de convivencia.

La Ley 1801 de 2016, conocida como el Código Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana, es la que regula los comportamientos que afectan la convivencia y también tiene incidencia en el ámbito educativo, vale la pena destacar que el artículo 35 identifica como conductas sancionables tales como: irrespetar a las autoridades educativas, perturbar el ambiente escolar, portar armas o sustancias prohibidas, consumir alcohol o drogas, agredir física o moralmente a miembros de la comunidad educativa y realizar actos de discriminación.

Ahora bien, dentro de esta ley se indica que, frente a estas conductas, la ley contempla diversas medidas correctivas, entre las que se encuentran: la participación obligatoria en programas pedagógicos de convivencia, multas (tipos 1 a 4), conjuntamente decomisos, suspensión temporal de actividades, y del mismo modo el cierre temporal del establecimiento, asimismo, la destrucción del bien incautado, según la gravedad del caso.

A nivel jurisprudencial, se tienen las sentencias de la Corte Constitucional, reflejan un enfoque claro y consistente sobre la responsabilidad de las instituciones educativas en la protección de los derechos fundamentales de los estudiantes que se enmarcan frente al fenómeno del acoso escolar. Para ello, se tiene la Sentencia T-713 de 2010 donde se genera un análisis amplio respecto a la visión del derecho a la educación, y esta corporación determina que no basta con garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Donde la Corte establece que este derecho implica que es pertinente recibir una educación de calidad, en un ambiente digno tanto desde el punto de vista físico como emocional, donde se respete la integridad y el bienestar del estudiante.

La Sentencia T-905 de 2011, donde la Corte reafirma que los colegios deben actuar con diligencia frente a la protección de los estudiantes ante el acoso ejercido por sus pares. Para ello, esta corporación indica que la institución tiene el deber de implementar medidas preventivas y correctivas que sean razonables y proporcionadas a las circunstancias del caso, para que se pueda garantizar un entorno seguro y respetuoso.

Posteriormente, en la Sentencia T-365 de 2014, el alto tribunal hace un análisis profundo de la afectación que el acoso escolar puede generar, y a su vez indica que este tipo de violencia genera vulneración en los derechos fundamentales como la dignidad humana, el libre desarrollo de la personalidad, la integridad física y moral, y el derecho a la educación. Y, por ende, se debe reconocer al acoso escolar no solo como un problema disciplinario, sino como forma de transgredir los derechos humanos de los menores.

En línea con lo anterior, la Sentencia T-478 de 2015 recalca que es imperativo que los centros educativos desarrollen diferentes estrategias desde diferentes contextos, con el fin de prevenir el acoso y también proteger a quienes lo sufren, a partir de ello, se reafirma el carácter activo de la obligación institucional y se reafirma la promoción de ambientes escolares sanos y seguros.

Por lo tanto, se tiene que, en conjunto, estas decisiones deben consolidar un marco jurisprudencial que exige a las instituciones educativas, que no solo se prevengan y sancionen actos de acoso escolar, sino también que se creen condiciones estructurales que permitan asegurar una formación integral, que sea respetuosa de la dignidad y los derechos de cada estudiante.

6. Metodología

6.1 Método de la investigación

cualitativa, lo que le da lugar a la recogida de datos de varias fuentes, tanto primarias como secundarias. Para ello, siguiendo las recomendaciones metodológicas que ofrecen Hernández, Fernández y Baptista (2018), se hará una revisión exhaustiva de los documentos de la literatura pertinente: se revisarán artículos científicos, libros de ámbito específico, informes de las investigaciones llevadas a cabo y sentido y jurisprudencia en lo que respecta al acoso escolar en un contexto colombiano. Un análisis documental que sirven para profundizar el conocimiento tanto teórico como práctico del acoso escolar, su forma de presentarse, de prevenirlo y de actuar frente a ello, así como para conocer su fundamentación, forma, características, grado y estrategias de intervención a partir de la legalidad nacional.

6.2 Diseño de Investigación

La técnica utilizada es el enfoque jurídico descriptivo donde se caracteriza por ser interpretativo para su objeto de estudio y a la recogida de datos documental, dado que la forma de interpretación busca comprender e interpretar los fenómenos sociales y humanos (Denzin & Lincoln, 2017) y se apoya en tipo de investigación cualitativa que busca comprender aquel significado que las personas otorgan a sus experiencias y a los mundos que les rodean a partir de la recogida y análisis de datos. En el contexto del acoso escolar, esta técnica metodológica permite explorar las dinámicas interpersonales, los roles de agresores, víctimas y observadores, y los

aspectos sociales y emocionales que facilitan que esas conductas se hayan persistido en el entorno escolar.

6.3 Fuentes de información primaria y secundaria

En el caso de una investigación de tipo cualitativa sobre el acoso escolar o bullying, se pueden contrastar múltiples fuentes de información que aportan datos relevantes y contextuales, quedando descritas las fuentes de información que pueden ser usadas en este tipo de investigación:

Fuentes de Información Primaria:

- Documentación legal y normativas: Análisis de leyes, decretos, resoluciones y protocolos escolares relacionados con la prevención y el abordaje del buying.
- La documentación interna de la institución escolar, como protocolos para la prevención del bullying.

Fuentes de Información Secundaria:

- Artículos académicos y libros especializados: Revisión de investigaciones teóricas y empíricas sobre el bullying, sus causas, consecuencias y estrategias de intervención.
- Guías y manuales para las padres y educadores: Materiales divulgativos, que ayudan a brindar información práctica para el encuentro de la identificación y prevención del bullying.
- Artículos de prensa y noticias: Cobertura mediática sobre el bullying y las iniciativas de su prevención y abordaje con el bullying.

6.4 Técnicas e instrumentos para analizar la información

Entre las distintas técnicas e instrumentos para analizar la información en una investigación cualitativa sobre bullying a continuación se tiene que la revisión de la documentación existente como manuales de convivencia, protocolos de atención, informes de casos de bullying y normativa específica sobre bullying en la institución escolar.

7. Presentación de los resultados

CAPÍTULO I

Marco normativo y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia

El presente capítulo trata de determinar la limitación normativa y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia bajo un enfoque cualitativo-descriptivo de tipo jurídico, en donde se recurre a la revisión y reflexión crítica de fuentes normativas, doctrinales y jurisprudenciales. El objetivo del capítulo es el de contextualizar el proceso de institucionalización de la convivencia escolar como política pública, que tiene que ver con el examen de las disposiciones legales (principalmente la Ley 1620 de 2013 y el Decretos 1965 de 2013) en conjunción con los principios constitucionales y las obligaciones para con el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. De esta forma el acoso escolar puede ser percibido como un fenómeno tanto jurídico como social, es decir, no se trata meramente de una cuestión netamente disciplinaria del sistema escolar, sino que se relaciona con la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de forma integral.

El desarrollo teórico hace referencia a la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) que justifica la forma en que los entornos institucionales influyen las conductas escolares; al nuevo institucionalismo de DiMaggio y Powell (1983) que permite entender la forma en que las escuelas interiorizan las normas jurídicas; y a la justicia restaurativa de Braithwaite (2002) que permite orientar una prevención y resolución pacífica de los conflictos. A partir de estas teorías se espera determinar la coherencia, vacíos y tensiones del marco normativo colombiano con los estándares internacionales de protección de la infancia y a pesar de que Colombia cuenta con un marco normativo profundo, su aplicación práctica se encuentra con problemas de implementación, apropiación pedagógica y articulación en las instituciones.

7.1.1. Normativa nacional vigente sobre acoso escolar

El desarrollo normativo de tales prácticas haría referencia a la puesta en marcha normativamente a partir del reconocimiento de la dignidad del ser humano y de los derechos prevalentes de la niñez, como así está establecido en la Constitución Política de Colombia de 1991. El artículo 1 establece que el país es un Estado social de derecho, fundado en la dignidad de la persona humana, el artículo 44 especifica que los derechos de los niños y las niñas son prevalentes sobre los derechos de los demás, y el artículo 67 define la educación como un derecho fundamental, destinado a promover la paz, la tolerancia y la convivencia (Constitución Política de Colombia, 1991). Dicha prenda demandó el paso de una visión de disciplina escolar tradicional a una política educativa basada en la garantía de derechos.

Para Morcote y Guerrero (2020) la Constitución de 1991 mutó la educación en un espacio de desarrollo integral y de protección, en donde la convivencia escolar subyace como un componente importante del derecho a la educación. De la responsabilidad del Estado ha brotado, como consecuencia de esto, un sistema normativo del que hace parte la educación, la protección infantil y la prevención de la violencia entre niños, niñas y adolescentes.

7.1.1.1. Antecedentes legislativos y pedagógicos

El primer intento de integración de la convivencia como finalidad pedagógica se encuentra en la ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, cuando en el artículo 5 introduce la idea de que la educación, en el marco de los derechos humanos, de la paz y la democracia, y el artículo 87 determina como obligatoria la existencia del Manual de Convivencia como un instrumento normativo de institución educativa (Ley 115, 1994). Como explican García

y Martínez (2020), esto es como un mecanismo de autorregulación democrática que traslada los principios constitucionales a la generación de normas escolares.

Más las cosas no se quedan aquí, la ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) con un enfoque de protección integral volvió a dar fuerza a estos lineamientos. El artículo 18 establece explícitamente el derecho de los menores a la integridad física y psicológica, y el artículo 20 exige a las instituciones educativas la obligación de prevenir y denunciar cualquier forma de maltrato (Ley 1098, 2006). Ésta debe ser comprendida como la ampliación de las responsabilidades civiles y administrativas de las instituciones escolares, marcando el paso hacia la idea de corresponsabilidad en la protección del alumno, según Estrada, Pérez y Vanegas (2012).

7.1.1.2. Ley 1620 de 2013 y la institucionalización de la convivencia escolar

La Ley 1620 de 2013 es la ley moderna de base del sistema colombiano de convivencia escolar. Pretende conformar 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 (Congreso de la República de Colombia, 2013). En el artículo 3, las directrices en relación con los principios de la prevención y la corresponsabilidad; y en el artículo 12, la obligación de la creación de los Comités escolares de convivencia, dedicados a la formulación de planes de acción y activar las rutas de atención.

Siguiendo a Morcote y Guerrero (2020), esta norma se presenta como una alternativa paradigmática; introduce el modelo de justicia restaurativa basado en los postulados de Braithwaite (2002) que prima el diálogo, la mediación, el símbolo de la reparación en detrimento de la sanción disciplinada. Este modelo se orienta a la recuperación de aquellas relaciones de confianza que

tienen lugar en la comunidad educativa y a la consolidación de una práctica de respeto y cooperación.

A pesar de ello, estudios recientes ha puesto de manifiesto limitaciones en su aplicación.

El Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2024), fundamentado en el SUICE y en las pruebas PISA, indica que el 23 % de los estudiantes colombianos han manifestado haber sido víctimas de acoso escolar, habida cuenta de que se evidencia perfectamente la distancia entre la formalidad normativa y su gestión.

7.1.1.3. Decreto 1965 de 2013: reglamentación y estructura operativa

El Decreto 1965 de 2013, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, es el medio normativo que desarrolla las disposiciones de la Ley 1620 de 2013, en la medida en que contiene los lineamientos técnicos, procedimentales y pedagógicos para poder implementar el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. La función que se persigue con esto es que las instituciones educativas puedan disponer de formas claras para prevenir, atender y seguir conflictos que tienen repercusiones en la convivencia, entre otros el bullying y las manifestaciones asociadas, como el ciberbullying o la violencia simbólica.

Uno de los aportes más destacados es la categorización tripartita de las situaciones de convivencia, que se encuentra en el artículo 2 del decreto mencionado. Esta categorización establece diferencias entre:

- Situaciones Tipo I que hacen alusión a conflictos aislados o de baja intensidad, que son susceptibles de resolverse con una serie de estrategias pedagógicas y una mediación que sea interna;

- Situaciones Tipo II que se refieren a situaciones de conductas reiteradas o sistemáticas que comprometen la integridad física o emocional del estudiante —como pueden ser el acoso escolar o el ciberacoso— y que requieren de una intervención psicosocial y seguimiento institucional;
- Situaciones Tipo III que hace alusión a hechos de especial gravedad que pueden encuadrarse como presuntas faltas disciplinarias o delitos que deben cumplirse por ser informados a las autoridades competentes —como La policía de infancia y adolescencia, la comisaría de familia, la fiscalía o el ICBF—, sin que ello suponga una tipificación penal por parte del Ministerio de Educación (Decreto 1965 de 2013, art. 2, núm. 3).

Desde la interpretación técnico-jurídica se pretendía clarificar el sistema educativo ante una diversidad de comportamientos disruptivos, diferenciando los que podían ser resueltos pedagógicamente de aquellos que trascienden el ámbito escolar. Sin embargo, tal como plantea Ruiz Forero (2016), esta categorización que podía ser considerada como novedosa se ha visto restringida por la escasa capacidad institucional de las escuelas para identificar el nivel de gravedad de los hechos acaecidos, y, por tanto, por una subnotificación de los casos más críticos o una mala gestión administrativa de los mismos.

Efectivamente, muchas de las instituciones educativas no poseen personal psicosocial ni jurídico para activar las rutas interinstitucionales que el propio decreto exige, convirtiéndose en normativas de arbitraria difícil cumplimiento práctico. A nivel conceptual, el decreto representa el modelo de “isomorfismo institucional” descrito por DiMaggio y Powell (1983), en el sentido de que las escuelas tienden a interiorizar formalmente las estructuras y los procedimientos

previstos legalmente, sin que eso implique la transformación de las estructuras de la cultura institucional.

La inclusión de comités, de formularios y de vías de atención habrá de ser en una buena parte una lógica de cumplimiento burocrático en vez de una lógica de la internalización ética y pedagógica de la convivencia escolar. En esta línea, Morcote y Guerrero (2020) afirman que la aplicación del Decreto 1965 reproduce la tensión entre legalidad y pedagogía: el texto normativo presiona a la homogeneidad administrativa mientras la práctica pedagógica exige flexibilidad contextual y autonomía.

Aun así, el valor del Decreto 1965 radica en su carácter articulador. La interrelación entre las instituciones educativas, las autoridades locales y los órganos de protección que plantea el decreto crea un modelo de gobernanza educativa intersectorial que permite articular las políticas de educación, salud mental y justicia juvenil, lo que lo hace fuerte; no cosifica la convivencia sino que promueve un sistema de respuesta gradual y que es coherente con el principio del interés superior del niño (Corte Constitucional, sent. 365 de 2014). Pero, su eficacia es condicional por la existencia de las condiciones institucionales reales (presupuesto, formación docente, acompañamiento psicosocial), que son aún insuficientes en gran medida del sistema educativo colombiano (Laboratorio de Economía de la Educación -LEE-, 2024).

En definitiva, el Decreto 1965 de 2013 constituye un importante avance hacia la constitución de un marco técnico-jurídico para la convivencia escolar, aunque su implementación deja entrever asimetrías estructurales entre la norma y la práctica. Su carácter procedimental refuerza la trazabilidad de los casos y la rendibilidad, pero no significa, sólo por eso, que haya una transformación cultural en las escuelas. Como enfatizan García y Martínez (2020), el verdadero reto reside en pasar del "gestión documental de la convivencia" a la "gestión ética y pedagógica

del cuidado", donde la norma sea descanso para favorecer comunidades educativas protectoras, críticas y pedagógicas, y no solamente regladas por una sistemática de cumplimiento formal.

En consecuencia, el marco normativo colombiano del acoso escolar articula un sistema progresivo de protección integral, corresponsabilidad y prevención que se apoya en los principios constitucionales y pedagógicos de la educación en derechos humanos. Desde la Constitución del 91 hasta el Decreto 1965 (2013) se ha conformado un sistema jurídico coherente con los marcos de las normas internacionales, si bien quedan debilidades institucionales que restringen su capacidad de llevarse a cabo.

En la línea del LEE (2024), el reto no radica en la insuficiencia de la legislación, sino en su apropiación pedagógica; transformar las normas en las prácticas del día a día del respeto, la mediación o la empatía para garantizar el correcto ejercicio del derecho a la educación sin violencia. En tiempos recientes, Colombia ha dado un paso hacia una mirada más global de la convivencia educativa, estableciendo normas que van más allá de lo disciplinario. Un claro ejemplo es la Ley 2383 de 2024, que asigna un carácter obligatorio y transversal a la educación socioemocional de las instituciones educativas en niveles de preescolar, básica y media, vinculando las competencias emocionales, sociales y éticas con la prevención de conflictos y el fortalecimiento del tejido relacional escolar (Congreso de la República, 2024).

La norma hace obligatoria la manera en que el PEI, los manuales institucionales y los proyectos pedagógicos de aula en ellos contengan estrategias y programas para la gestión de emociones, la prevención del acoso y el fomento de relaciones significativas entre los diversos actores escolares. Y en este sentido no vamos a quedarnos con la mera cita de normas generales, sino que las disposiciones internas habrán de conectar con el conjunto de exigencias que surgen

de este nuevo mandato de la ley para que la educación socioemocional pueda tener un lugar relevante en la cultura de convivencia.

A ello hay que añadir un nuevo cambio normativo que tiene incidencia indirecta, pero que tiene efectos concretos para los ambientes escolares: la Ley 2354 de 2024 que modifica la Ley 1335 de 2009 relativa a los dispositivos electrónicos de administración de nicotina (vapeadores) con la extensión de dicha regulación al ámbito educativo prohibiendo su uso, venta y publicidad sobre los menores y exigiendo que los espacios escolares sean “libres de humo y aerosol” (Congreso de la República, 2024). A pesar de que de forma expresa este mandato no trata el tema del acoso escolar, sí es un paso hacia la incorporación de la convivencia escolar en las normas de salud escolar, como parte de una concepción más amplia de la salud, el ambiente seguro y el bienestar integral de los alumnos. Su inclusión en los manuales de convivencia refuerza la coherencia entre convivencia, normas de salud escolar y prevención de riesgos emergentes en los contextos tecnológicos.

7.1.2. Normativa internacional relacionada con los derechos del niño y el ambiente escolar

El tratamiento jurídico del bullying no puede entenderse solo desde el ámbito nacional porque forma parte de un marco de derechos humanos de la infancia más amplio definido por los instrumentos internacionales ratificados por el estado colombiano. En este marco, la CDN (Convención de los Derechos del Niño) de 1989, así como los pronunciamientos de organismos internacionales como ONU, UNESCO y UNICEF, constituyen el suelo normativo y ético que orientan las políticas públicas de convivencia escolar del país.

El principio del interés superior del niño, cuyo espacio tiene cabida en el Derecho internacional, ha sido incorporado en la jurisprudencia constitucional colombiana como criterio hermenéutico de aplicabilidad deseado en todas las materias que involucran a los menores de edad (Corte Constitucional, Sentencia T-478 de 2015). Este principio también implica que el Estado no solo debe abstenerse de vulnerar derechos, sino que también ha de adoptar medidas activas de protección, prevención y reparación frente a cualquier forma escolar de violencia. Desde esta mirada, el bullying se establece no como un suceso puntual sino como una violencia sistemática de los derechos fundamentales, en especial el derecho a la integridad personal, la dignidad, la educación, la igualdad en el trato (UNICEF, 2020; entre otros).

7.1.2.1. La Convención de los Derechos del Niño: fundamento universal de la protección.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y aprobada por Colombia por medio de la Ley 12 de 1991. La CDN es el tratado internacional más emblemático en materia de protección integral de la infancia. En su artículo 19, la CDN obliga a los Estados Parte a "adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas adecuadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, negligencia o trato negligente, maltrato o explotación, incluido el abuso sexual" (Naciones Unidas, 1989, art. 19).

El requerimiento que establece este principio tiene un impacto directo en la conformación que adquiera el Sistema Nacional de Convivencia Escolar colombiano, porque establece la exigencia de garantizar situaciones de enseñanza libres de cualquier forma de violencia. Como explica Lansdown (2019), la Convención establece que la protección no puede ser vista únicamente como la ausencia de maltrato sino como la entrega positiva de un contexto físico,

emocional y social que asegure las condiciones óptimas para el pleno desarrollo de la personalidad del niño. En otras palabras, el derecho a un tipo de educación también incluirá el derecho a aprender en un contexto seguro, respetuoso y protector.

La Observación General N.º 13 (Comité de los derechos del niño, 2011) viene a profundizar esta manera de entender y definir el derecho a la educación, de forma que establece la relación entre educación y violencia y que exige que los Estados implementen las políticas escolares que contengan la prevención, la detección y la respuesta ante la violencia, pero también que implementen las políticas escolares de denuncia que sean accesibles a los estudiantes. Dicha reflexión es pertinente porque subraya y hace explícita la responsabilidad directa que tienen las instituciones educativas, que no se limitan a ser meros espacios de educación, sino que devienen, también, como responsables jurídicos y sociales.

En el caso colombiano, la aplicación de la CDN se ha evidenciado con intensidad en la jurisprudencia constitucional que ha interpretado la escolarización, en el marco de la CDN, como un derecho fundamental de doble dimensión: formativa y protectora. La Corte Constitucional, en la jurisprudencia de la Sentencia T-905 de 2011, ha afirmado que las instituciones de educación están obligadas a prevenir y a sancionar cualquier acto que suponga una discriminación o acoso y que afecte la dignidad del estudiante. De este modo, el Estado colombiano ha construido la CDN en su orden interno, al incluir la protección de los derechos de los niños en combinación con los principios del Estado Social de Derecho.

No obstante, desde una lectura crítica diversos estudios por ejemplo el de Reynaers y De Witte (2019) han señalado que la eficacia de la CDN puede depender de condición de su justiciabilidad nacional es decir de la posibilidad de que los menores o sus representantes puedan exigir por vía judicial el cumplimiento de las obligaciones del tratado. En lo que respecta a

Colombia, la Convención tiene rango suprallegal, pero su aplicación práctica en contextos escolares es todavía un fragmento de la parte más importante de la educación en espacios rurales o de baja institucionalidad. Lo cierto es que muestra de esta orientación es que el reto no es normativo, sino institucional y pedagógico, ya que el reconocimiento jurídico no es sin aseguramiento material.

7.1.2.2. Recomendaciones de organismos internacionales sobre violencia y convivencia escolar

La protección frente al acoso escolar ha sido objeto de análisis y de acción dentro de los organismos multilaterales cuyos informes han servido para orientar las políticas educativas en el ámbito internacional. Entre ellas se pueden citar la UNESCO y el UNICEF, cuyas recomendaciones han sido paulatinamente asumidas por la legislación y por las políticas públicas colombianas.

El informe de UNESCO (2019) *Behind the Numbers. Ending School Violence and Bullying* expone que uno de cada tres estudiantes en el mundo ha vivido algún tipo de acoso físico, psicológico o digital. Este organismo advierte que la violencia escolar no es un fenómeno individual, sino una forma de la existencia de desigualdades estructurales vinculadas al género, la etnia, la orientación sexual o la discapacidad, y, por esta razón, recomienda un enfoque integral de la educación, centrada en formación docente en gestión de emociones y en la participación estudiantil para la construcción de espacios seguros. Estas orientaciones son las que se exponían en los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (2014) en Colombia, los cuales proponen establecer la transversalización de la convivencia en el currículo escolar.

El UNICEF (2020) propone un marco de acción en torno a la prevención primaria y la importancia que tiene crear previamente las comunidades educativas protectoras. Se entiende que

el acoso escolar debe ser tratado con un planteamiento de protección integral y, a su vez, con un enfoque de justicia restaurativa, donde las soluciones no queden limitadas a la mera sanción, sino que puedan contemplar la posibilidad de la reconciliación, el acompañamiento psicosocial y la reintegración de las víctimas y agresores en la comunidad educativa. El planteamiento propuesto por el UNICEF guarda similitudes con lo sugerido por Braithwaite (2002) en relación con las claves de la justicia restaurativa, trasladado al ámbito escolar; esto es, abordar la resolución del conflicto, abordado como una oportunidad pedagógica que pueda llegar a ser efectivo para el desarrollo de la empatía (la convivencia y el buen trato).

En la región, la Organización de Estados Americanos (OEA) también ha manifestado sus recomendaciones en pro de que los Estados adopten políticas educativas sin discriminaciones ni violencias (OEA, 2015), en suma, recomendaciones que también guardan relación con la Agenda 2030 de la Naciones Unidas, en particular con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7, o la educación con inclusión, sin discriminación, de calidad y en la cultura de la paz y de los derechos humanos (ONU, 2015).

Sin embargo, varios autores explican que el cumplimiento de estas recomendaciones también tiene obstáculos estructurales. Benbenishty y Astor (2018), en su análisis comparado sobre la implementación de políticas de convivencia escolar en América Latina, revela que las normativas inspiradas en los organismos internacionales tienden a reproducir modelos reproducidos sin tener en cuenta la especificidad sociocultural de cada país. Prueba de ello es el caso de Colombia, donde se da cuenta de la validación normativa de los marcos normativos internacionales sin el desarrollo de mecanismos de evaluación efectivos, ni formación docente en el que se garantice la asignación del presupuesto que contribuya a la sostenibilidad de las recomendaciones.

Por lo tanto, las recomendaciones internacionales han jugado un rol preponderante en el diseño de la política colombiana de convivencia escolar, sin embargo su efecto dependerá de la capacidad de Estado de operacionalizar esos estándares internacionales en contextos educativos desiguales; la simple coexistencia de tratados y de orientaciones no es suficiente, siendo necesario proseguir en la construcción para pasar de una existencia de la norma internacional a la legislación interna y a la práctica de la pedagogía. Solo así se garantizará una educación sin violencia, donde el respeto, la empatía y la dignidad de la persona humana serán principios reales y no meras aspiraciones de una nota jurídica.

1.3. Jurisprudencia relevante sobre acoso escolar

La Corte Constitucional de Colombia ha avanzado en el desarrollo jurisprudencial sobre el acoso escolar que ha desarrollado en los criterios garantistas aplicables a la comprensión del fenómeno del acoso escolar, de una problemática de carácter disciplinario a una problemática estructural de derechos humanos. Mediante un conjunto progresivo y continuo de sentencias, la Corte entiende los principios constitucionales de dignidad humana, interés superior del menor, igualdad y protección integral, exigiendo al Estado y a las instituciones educativas que adopten medidas preventivas, pedagógicas y restaurativas.

Desde la perspectiva hermenéutica esta línea jurisprudencial cumple una doble finalidad: por un lado, concreta los mandatos constitucionales en la protección a la niñez; y, por el otro, corrige las omisiones institucionales que reproducen prácticas de violencia, exclusión y desatención del clima escolar. La Corte ha subrayado que el acoso escolar no es simplemente una relación más entre particulares, sino que constituye una deficiencia de orden estructural del sistema

educativo que hace incurrir en la responsabilidad del Estado, pues se trata de una vulneración del derecho a la educación (Corte Constitucional de Colombia, 2014, Sentencia T-562, 2014).

7.1.2.3. Primeras aproximaciones: reconocimiento del acoso escolar como problema constitucional.

Las primeras aproximaciones se pueden situar en la sentencia T-905 de 2011 en la que la Corte reconoció que el bullying forma parte de la violencia y que como tal vulnera, aunque lo haga ahora de manera general, derechos fundamentales como la dignidad humana, la integridad y la educación. En esta sentencia el Tribunal estableció que las instituciones educativas no se pueden colocar en una posición pasiva frente a los hechos de acoso sino que son los responsables de activar mecanismos pedagógicos de prevención, mediación, reparación simbólica (Corte Constitucional de Colombia, 2011, sentencia T-905/11). En adelante, la Sentencia T-562/14 reafirma la dotación de responsabilidad institucional para la protección de los estudiantes, al establecer que el tratamiento del acoso escolar implica el establecimiento de políticas claras, comités activos y rutas que sean parte de los circuitos de atención articulados con las autoridades locales. En esta providencia, la Corte establece que la falta de puesta en marcha de medidas de carácter preventivo o de acompañamiento psicosocial es en sí misma una vulneración de los derechos fundamentales, en especial cuando la inacción institucional de la protección acaba agravando el daño (Corte Constitucional de Colombia, 2014, Sentencia T-562/14).

Un año después, la Sentencia T-478/15 amplió el concepto de ambiente escolar seguro y libre de violencias, al momento en el que interpreta el derecho a la educación en sentido ampliamente substantivo: se trata no solamente del acceso formal al sistema, sino del

establecimiento del derecho de permanencia digna sobre el principio de respeto y de inclusión digna. Por otro lado, la Corte estableció una conexión entre los manuales de convivencia escolar y el bloque de constitucionalidad, y exige su adecuación a la Convención sobre los Derechos del Niño y los tratados internacionales ratificados por Colombia, Corte Constitucional de Colombia (2015, sentencia T-478, 2015).

7.1.2.4. La consagración del enfoque restaurativo y el deber institucional

Recientemente, la jurisprudencia constitucional avanzó hacia el enfoque restaurativo, preventivo y estructural. En la sentencia T-252/23, la Corte estudió un caso de su competencia cuando la institución escolar eludió una respuesta ante las denuncias de bullying, lo que trajo como resultado un daño emocional severo a la víctima. En esta sentencia, la Corte estableció que la omisión es violencia institucional y que la protección de los derechos del niño exige la respuesta activa, articulada y empática de las autoridades escolares (Corte Constitucional de Colombia, 2023, sentencia T-252/23). De manera similar, la T-249/24 vinculó de manera expresa el bullying escolar con la salud mental y la responsabilidad del Estado en la garantía de atención psicosocial oportuna. La Corte indicó que el no actuar de manera inminente produce aún un mayor daño en cuanto al daño psicológico y también vulnera los derechos de la persona, a la integridad emocional y a la educación digna (Corte Constitucional, 2024a, Sentencia T-249/24).

La T-176/24, por su parte, realizó un llamado contundente a las instituciones del Estado, a las autoridades del orden nacional y territorial en el sentido de adoptar una solución urgente frente al grave problema de maltrato, matoneo, acoso escolar o bullying. En esta providencia la Corte remarcó que el bullying es un fenómeno estructural que va más allá de lo individual y que

requiere respuestas interinstitucionales, como también requiere políticas públicas sostenibles (Corte Constitucional, 2024, Sentencia T-176, 2024).

En la Sentencia T-529 del año 2024, el Tribunal dejó más claro el sentido de la responsabilidad activa de las instituciones educativas, dado que aseveraba que el acoso escolar “es un problema que nunca se debe tolerar, siendo aún más reprochable cuando es conexo con el facilitar o ignorar por parte de las instituciones educativas” (Corte Constitucional de Colombia, 2024c, Sentencia T-529 del 2024); pronunciamiento que impuso también la obligación de implementar programas de formación para docentes y campañas de sensibilización de la comunidad.

Igualmente, la Sentencia T-310 del año 2024 introduce el enfoque diferencial, en el sentido de ordenar que las medidas a tomar frente el acoso escolar tomen en cuenta elementos como lo son, el sexo, la orientación sexual, la discapacidad o la pertenencia étnica, vinculando de esta manera la convivencia escolar con la igualdad material y la inclusión educativa, resaltando que la omisión del Comité de Convivencia es en sí una vulneración de derechos fundamentales (Corte Constitucional de Colombia, 2024d, Sentencia T-310 del año 2024).

1.3.3 Justicia restaurativa y corresponsabilidad institucional

Una segunda contribución también importante es lo que se ha denominado paradigma de la justicia restaurativa dentro de las actividades de la escuela. La Corte estipuló a través de la Sentencia T-004/24 que no solo hay que tramitar las denuncias a través de los Comités de Convivencia Escolar, sino también debe haber acciones pedagógicas de reparación simbólica y reconciliación de los actores de la convivencia escolar evitando así la revictimización. Esta decisión consolida el camino hacia un modelo educativo en el cual la gestión del conflicto se

convierte en un proceso educativo (Corte Constitucional de Colombia, 2024e, Sentencia T-004/24).

Igualmente, a partir de la declaración de la Sentencia T-082/24 se amplía el objeto de análisis porque también se trata el acoso sexual dentro del concepto de acoso escolar advirtiendo que dicho acoso, además de pertenecer al concepto del acoso escolar, constituyen efectivas vulneraciones a la dignidad y la libertad personal. Del mismo modo, la Corte insistió en la formación de docentes y de directivos en relación con perspectiva de género y derechos humanos que eviten, así, respuestas institucionales revictimizantes (Corte Constitucional de Colombia, 2024f, Sentencia T-082/24).

Por último, en la Sentencia T-040/25, la Corte reafirma que los manuales de convivencia educativa hayan de contener mecanismos, tanto disciplinarios como pedagógicos, que sean compatibles con el ordenamiento constitucional y el Decreto 1965 de 2013. En esta providencia, la Corte advierte incluso que la existencia formal del manual de convivencia no puede suponer una exoneración de responsabilidad por parte de la institución educativa, puesto que la falta de un enfoque de derechos humanos o la omisión de la activación de las rutas de protección no puede desdibujar, bajo circunstancias de vulneración de derechos humanos, la garantía del derecho fundamental a la educación (Corte Constitucional de Colombia, 2025, Sentencia T-040, 2025).

Del análisis jurisprudencial se desprende una evolución coherente hacia la consolidación de un modelo constitucional-educativo basado en la corresponsabilidad, la necesidad de prevención y la reparación integral. La Corte Constitucional ha desarrollado un estándar tripartito que impone a las instituciones educativas los deberes de:

- Prevenir el acoso escolar desde la perspectiva de estrategias pedagógicas e institucionales.
- Actuar de forma diligente frente a denuncias o indicios de violencia.
- Reparar desde lo simbólico y desde lo psicológico a las víctimas, garantizando su reintegración al ámbito educativo.

Como advierten Morcote y Guerrero (2020), la jurisprudencia colombiana en acoso escolar no se limita a ser una mera declaración de vulneraciones, sino que tiene como objetivo redefinir la función social de la escuela como espacio educativo garante de derechos fundamentales. Sin embargo, persisten desafíos estructurales, como la falta de recursos humanos especializados/as, la falta de formación de los docentes y la mala articulación del sistema educativo como espacio y las entidades de protección de infancia.

Por último, el corpus jurisprudencial de los años 2011-2025 ofrece una tendencia hacia la judicialización pedagógica del conflicto escolar en el que el derecho opera como herramienta educativa - y la escuela, como escenario de materialización de la Constitución.

7.1.3. Situaciones generadoras de acoso escolar en el contexto educativo colombiano: Análisis doctrinal y jurisprudencial crítico

El fenómeno del acoso escolar no surge de manera aislada; se configura en un entramado de situaciones estructurales, culturales e institucionales que reproducen desigualdades y legitiman prácticas de exclusión. La jurisprudencia constitucional colombiana ha identificado que detrás de los actos de bullying o acoso existen factores socioculturales que, combinados con la falta de respuesta institucional efectiva, consolidan escenarios de vulneración sistemática de derechos.

Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), estas situaciones operan en distintos niveles micro, meso y macro, articulando la dinámica familiar, la cultura escolar y el entorno social. A nivel jurídico, la Corte Constitucional ha insistido en que la omisión institucional ante estos contextos equivale a una forma de violencia estructural, en tanto perpetúa la exclusión y desprotege al estudiante vulnerable (Corte Constitucional de Colombia, 2023, Sentencia T-252 de 2023).

a) Estigmatización por diferencias individuales

Una de las causas más recurrentes de acoso escolar es la discriminación por características personales como la orientación sexual, el aspecto físico, la discapacidad o la condición socioeconómica. La Sentencia T-310 de 2024 destacó que la estigmatización de un estudiante por su orientación sexual constituye una forma de violencia que vulnera su dignidad, identidad y derecho a la igualdad.

La Corte ordenó a las instituciones educativas implementar un enfoque diferencial y de género, así como acciones pedagógicas para promover la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad (Corte Constitucional de Colombia, 2024a, Sentencia T-310/24). Teóricamente, esta situación se relaciona con la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (1997), según la cual la negación de la identidad produce un daño moral que impide la autorrealización. En el plano social, refleja la persistencia de una cultura escolar jerárquica que penaliza la diferencia en lugar de celebrarla.

b) Violencia simbólica y uso de poder entre pares

El bullying también surge de asimetrías de poder social y simbólico. Los agresores buscan dominar o humillar a quienes perciben como más débiles o distintos, reproduciendo esquemas de exclusión que, en el fondo, son reflejo de desigualdades familiares y sociales.

La Sentencia T-529/24 calificó esta dinámica como “una manifestación de violencia institucional facilitada por la omisión de los adultos responsables”. En el caso, la Corte señaló que la permisividad o la banalización de la violencia entre pares constituyen una forma indirecta de maltrato y una violación al deber de protección reforzada (Corte Constitucional de Colombia, 2024b, Sentencia T-529 de 2024). El concepto de violencia simbólica desarrollado por Pierre Bourdieu (1999) permite entender cómo la dominación no se impone solo físicamente, sino a través del lenguaje, los gestos, la burla y la indiferencia. Cuando el acoso se normaliza como “broma” o “dinámica escolar”, se legitima una estructura de opresión que hiere sin dejar huellas visibles, pero que afecta profundamente la autoestima y el aprendizaje.

c) Falta de cultura institucional preventiva

Otra situación crítica identificada en la jurisprudencia es la ausencia de protocolos claros y de cultura institucional preventiva. En la Sentencia T-252/23, la Corte advirtió que la inacción frente a las denuncias de acoso constituye una vulneración directa del derecho a la integridad física y emocional. La escuela analizada carecía de registros, rutas de atención y personal de apoyo psicosocial, lo que impidió intervenir oportunamente. Desde la óptica del derecho educativo, esta falta de respuesta configura una violencia institucional por omisión, incompatible con la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013, que establecen la obligación de crear comités de convivencia y activar rutas intersectoriales (Corte Constitucional de Colombia, 2023, Sentencia T-252, 2023).

Teóricamente, esta omisión se explica por la tensión entre el discurso normativo y la práctica escolar: las instituciones tienden a priorizar la disciplina sobre la convivencia, gestionando los conflictos desde un paradigma punitivo. Socialmente, refleja la debilidad estructural del sistema educativo para asumir la convivencia como eje transversal de la formación ciudadana.

d) Acoso mediado por tecnologías digitales (ciberacoso)

La expansión de las tecnologías de comunicación ha dado lugar a una nueva modalidad: el ciberacoso escolar, donde el hostigamiento se traslada a redes sociales y plataformas digitales. La Corte Constitucional reconoció este fenómeno en la Sentencia T-176 de 2024, destacando que las instituciones educativas deben actualizar sus manuales de convivencia para incluir medidas específicas frente a agresiones virtuales.

El fallo enfatizó que la violencia digital amplifica el daño emocional y la exposición pública de la víctima, generando efectos psicológicos de larga duración (Corte Constitucional de Colombia, 2024c, Sentencia T-176/24). Teóricamente, esta situación se enmarca en la sociedad del riesgo descrita por Ulrich Beck (2002), donde las nuevas tecnologías crean escenarios de vulnerabilidad no previstos por las regulaciones tradicionales. Socialmente, pone de manifiesto la necesidad de integrar la educación digital ética y crítica en el currículo escolar.

e) Falta de acompañamiento psicosocial y salud mental

La Sentencia T-249 de 2024 visibilizó una situación recurrente: estudiantes que desarrollan trastornos de ansiedad, depresión o ideación suicida como consecuencia del acoso y la indiferencia institucional. La Corte determinó que el derecho a la salud mental forma parte esencial del derecho a la educación, por lo que los colegios deben garantizar acompañamiento psicológico y protocolos de intervención temprana (Corte Constitucional de Colombia, 2024d, Sentencia T-

249, 2024). Desde el enfoque de derechos humanos, esta sentencia consolida el deber de las instituciones educativas de actuar con debida diligencia reforzada, especialmente cuando existen señales de afectación emocional. En términos sociales, pone en evidencia la carencia de profesionales de apoyo en los colegios públicos y la estigmatización de la salud mental como tema secundario.

f) Falta de enfoque restaurativo en la resolución de conflictos

Finalmente, la Sentencia T-004 de 2024 estableció que los comités de convivencia escolar deben asumir los conflictos desde la justicia restaurativa, promoviendo el diálogo, la reparación y la reconciliación. Sin embargo, en muchos colegios, los conflictos se abordan desde una lógica disciplinaria, centrada en la sanción. Esta situación revela la persistencia de una cultura punitiva que obstaculiza la construcción de comunidades escolares empáticas. De acuerdo con Braithwaite (2002), la justicia restaurativa permite reconstruir la confianza y evitar la reincidencia del daño mediante la participación de todos los involucrados.

Las situaciones analizadas discriminación, violencia simbólica, omisión institucional, ciberacoso, falta de acompañamiento y ausencia de justicia restaurativa muestran que el acoso escolar en Colombia no es un fenómeno episódico, sino el reflejo de debilidades estructurales en la cultura educativa. La Corte Constitucional ha respondido ampliando el marco de protección, pero la efectividad de sus fallos depende de la transformación pedagógica y cultural de las instituciones. Superar el acoso implica transitar de una educación centrada en la norma a una educación centrada en el reconocimiento, la empatía y la dignidad humana, pilares de la convivencia democrática en el Estado Social de Derecho.

7.1.4 Análisis teórico

Los resultados del Capítulo I evidencian que si bien, la institución, aunque formalmente prescribe la existencia de la categoría "acoso escolar" en su normativa, esta inclusión es superficial; no se registra una lectura pormenorizada de las condiciones psicosociales, relacionales e institucionales que lo configuran y que lo alimentan, lo cual corrobora lo que indica Bandura (1977) donde plantea que la conducta agresiva no se materializa en un vacío, sino que deriva de procesos de aprendizaje vicario, modelamiento y reforzamiento social que operan dentro del grupo.

Puesto que la existencia de agresiones verbales, exclusiones sistemáticas y normalización del maltrato entre iguales -advertidas en el diagnóstico y en los testimonios de los estudiantes- dan cuenta de que los estudiantes reproducen patrones de comportamiento observados en sus entornos más cercanos sin que la institución articule mecanismos de ruptura simbólica frente a los modelos precedentes. La carencia de protocolos establecidos de intervención temprana apostada a la inexistencia de sanciones formativas o de procesos de tipo restaurativo, contribuye a que los comportamientos hostiles consideren como prácticas socialmente aceptadas o, por lo menos, toleradas.

Por otro lado, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) cobra importancia explicativa cuando se trata de apreciar la estructura multicausal del fenómeno en el contexto de la institución. De forma resumida los resultados nos llevan a afirmar que el bullying está determinado por prácticas de abuso de poder transversales a las relaciones familiares, debilidad en las redes de apoyo familiar, nivel de precariedad socioeconómico, tensiones entre grupos de iguales y lagunas relacionadas con la institución a la hora de proporcionar contención emocional de los conflictivos. Estos elementos corroboran que el acoso escolar actúa como un fenómeno dependiendo de niveles

en un sistema ecológico: el microsistema (aula, familia, relación entre los iguales) aporta los contextos de interacción directa; el mesosistema da fe de la falta de conexión entre la escuela y los hogares; el exosistema da cuenta de la escasa disponibilidad de servicios de apoyo psicosocial y el macrosistema reproduce los valores culturales que legitiman a la violencia como modalidad para la resolución de conflictos. La institución, al no actuar sobre estos niveles de una forma articulada, favorece, aunque de forma involuntaria la producción estructural del fenómeno.

De igual manera, la teoría del dominio social de Pellegrini y Long (2002) ayuda a comprender la razón por la cual algunos alumnos utilizan la agresión como recurso para conseguir estatus o ejercer control en el grupo. El documento expresa que algunos episodios de bullying se articulan con conflictos jerárquicos que corresponden a las características de la etapa evolutiva de la adolescencia, y más en concreto en 4º de la ESO, donde cambian más las interacciones sociales. La falta de adultos que realicen supervisión formativa favorece que estas prácticas de competitividad se conviertan en prácticas de acoso. Si la institución no identifica ni realiza acciones explícitamente, respecto a la dimensión socioestructural del poder entre pares, lo convierte en un episodio aislado donde el bullying no se articula con un mecanismo de regulación social que precisa de las intervenciones en la redistribución social del éxito, en la participación estudiantil y en la creación de la empatía del grupo.

En conjunto estos hallazgos validan el propio principio de que el bullying no puede ser concebido como un episodio puntual ni como un problema de “mal comportamiento” sino como una manifestación compleja de procesos de aprendizaje social, procesos ecológicos y procesos de lucha por dominación simbólica. Por lo tanto, esta evidencia aporta elementos que sostienen la tesis de que la prevención del bullying debe partir de una idea de ecosistema relacional en el que se producen las interrelaciones escolares y, ante todo, debe intervenir con estrategias que sean

precisamente la base del carácter sistémico, es decir, se debe pasar de la centralidad normativo-formal a un epistemológico e interdisciplinar que permita hacer una intervención en los factores individuales, grupales, institucionales y comunitarios que sostienen la violencia entre pares.

Por tal motivo, la teoría del aprendizaje social proporciona elementos concretos para comprender la obligación institucional de prevenir el bullying. Si los escolares aprenden conductas agresivas por observación y por modelado (Bandura, 1977), la institución tiene el deber jurídico que se deriva de la Ley 1620 de 2013 y de la perspectiva restaurativa de regular aquellos escenarios en donde acontece la producción de esos aprendizajes, pero, sobre todo, dentro de una clase, un grupo en redes, los corredores de pasillo, los recesos. Así, por ejemplo, cuando la Jurisprudencia (Corte Constitucional, Sentencia T-365 de 2014) exige garantizar ambientes protectores, ello implica que, por su parte, la institución debe parar los patrones de refuerzo que naturalizan la agresión, a través de la supervisión activa, el acompañamiento emocional y las respuestas del Comité Escolar de Convivencia. La teoría, entonces, no solo explica el fenómeno, sino que orienta intervenciones preventivas, como la de formar docentes en: detección temprana, evitar prácticas disciplinarias que promuevan el escarnio público y promover modelos positivos de interacción.

De esta manera, la teoría ecológica permite determinar por qué la institución tiene derechos y obligaciones que van más allá de la sanción por el acoso. Puesto que el acoso es el resultado de la interacción de microsistemas (familia, aula, iguales), mesosistemas (relación escuela-familia), exosistemas (redes), y macrosistemas (normas culturales) (Bronfenbrenner, 1979), la Ley 1620 exige que se implementen respuestas que mantengan la relación entre los sistemas pequeños y macros. En el caso concreto que ocupa esto significa que la institución debiera: (i) diseñar rutas de atención que incorporen familia, ICBF, Comisaría cuando fuera necesario; (ii) diseñar actividades que promuevan y fortalezcan el clima escolar; (iii) activar redes

de apoyo psicosocial para atender al estudiante potencialmente en riesgo; y (iv) revisar periódicamente el manual de convivencia y sus páginas para garantizar coherencia con los valores democráticos explicados en los macrosistemas escolares. Tal comportamiento no tiene la posibilidad de ser optativo: tienen su origen en el mandato constitucional de la prevención integral que se estableció en el Decreto 1965 de 2013. Así, la teoría ecológica de la violencia escolar muestra que la institución no cumple sus funciones cuando responde únicamente al agresor y a la víctima, olvidándose del sistema más amplio de relaciones que genera la reproducción del acoso escolar.

De ahí que la teoría del dominio social justifica sobre todo la intervención institucional en las dinámicas de poder y de jerarquía que se dan entre pares. Si el acoso escolar es un recurso que los niños y las niñas utilizan para lograr estatus dentro de un grupo (Pellegrini & Long, 2002), entonces la institución educativa debe interceder para limitar la competencia agresiva, para ayudar a regular el dominio o liderazgo en la práctica escolar y para enseñar habilidades sociales o socioemocionales.

En este sentido la Ley 1620, el Decreto 1965 y la Ley 2383 de 2023 obligan a la escuela a desarrollarse en un contexto de educación socioemocional que contengan incentivos a la dominación, escaladas de violencia y direcciones de liderazgo cooperativo. Uno de los ejemplos es que la institución debe intervenir cuando ciertos estudiantes se convierten en líderes, que atesoran poder simbólico en poder a base de intimidación, de conformidad con la jurisprudencia (Sentencia T-478 de 2015) que expresa que la omisión de medidas frente a ese tipo de relaciones vulnera el derecho a la dignidad y a la educación. En este sentido, la teoría del dominio social nos permite ser conscientes de que prevenir el acoso escolar implica gestionar las jerarquías informales del aula, y no simplemente mirar episodios del acoso escolar aislados unas de otras.

CAPÍTULO II

7.2 Inclusión de la normativa sobre acoso escolar en el reglamento interno de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca

La presente sección aborda el camino recorrido por la normativa sobre acoso escolar y su introducción y puesta en marcha dentro de la normativa regulativa interna de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca, con el objetivo de identificar el grado de coherencia existente entre la normativa nacional vigente, la jurisprudencia constitucional y las normas institucionales. En cumplimiento de lo dispuesto en la Ley 1620, año 2013, y el Decreto 1965, del mismo año, se analiza cómo es abordada la violencia escolar en sus tres fases de atención en el PEI, en el Manual de Convivencia y en los protocolos internos en el contexto del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, de la Educación para la Sexualidad y de la Violencia Escolar, su Prevención y Mitigación.

Desde el punto de vista metodológico, el capítulo se va desarrollando en base a un análisis documental y normativo que permite ir identificando las fortalezas, pero también los vacíos que presentan los instrumentos institucionales en correspondencia con las responsabilidades que se derivan de la normativa nacional e internacional.

Esta revisión es una aproximación cualitativa-descriptiva que tiene su origen en la interpretación de los documentos oficiales del plantel y el contraste con los principios de la protección integral, corresponsabilidad y el enfoque restaurativo que se definen en la Corte Constitucional y los organismos internacionales de derechos humanos.

El estudio también tiene por objetivo establecer hasta qué punto la institución educativa ha logrado internalizar la cultura jurídica del respeto, la convivencia y la no violencia, o si, bien por el contrario, han subsistido las incoherencias que limitan la eficacia de los mecanismos de prevención y atención. El estudio, entonces, no solo describe la normatividad incorporada, sino

que examina su aplicabilidad de la normatividad real de la dinámica escolar como espacio de formación de ciudadanía y de aseguramiento de los derechos fundamentales.

Finalmente, este capítulo desarrolla acciones de fortalecimiento institucional, como la actualización del Manual de Convivencia, la armonización normativa con la legislación vigente o los programas permanentes de capacitación docente y estudiantil, con el objetivo de intentar avanzar hacia un modelo educativo que se asocie con el marco jurídico colombiano. También se intenta llegar a que la convivencia escolar sea una política institucional y no una respuesta reactiva ante el conflicto.

7.2.1. Antecedentes de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca

La Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca es una entidad institucional educativa oficial de tipo público adscrita a la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca, localizada en el municipio de Andalucía (Valle del Cauca). El reconocimiento oficial le deriva de la Resolución N.º 0436-7 del 11 de marzo de 2011 y su proceso de unificación administrativa se halla contenido su proceso de unificación administrativa en la Resolución N.º 1922 del 6 de septiembre de 2002, procesos mediante los cuales se unifican las sedes educativas que hoy la constituyen (Gobernación del Valle del Cauca, 2011).

La institución educativa se llama como el ilustre educador Eleázar Libreros Salamanca en homenaje a su labor pedagógica y su liderazgo comunitario en el municipio de Andalucía, y en su transitar de más de setenta años de existencia ha contribuido a la formación de generaciones de andaluces desde principios de la excelencia académica, de la inclusión y del compromiso social. Su modelo pedagógico es un modelo de educación de carácter humanista, científico y democrático, el cual persigue el desarrollo de competencias tanto cognitivas como emocionales y ciudadanas.

Para el año escolar 2025, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) establece que la institución tiene una planta docente de aproximadamente sesenta y ocho docentes y un conjunto administrativo conformado por rectoría, coordinación académica y orientación escolar. También establece que lleva a cabo actividades académicas con una media de 1.280 estudiantes distribuidos en las siguientes etapas:

- a) Educación preescolar (transición): 02 grupos.
- b) Educación básica primaria (grados 1.º a 5.º): 15 grupos.
- c) Educación básica secundaria (grados 6.º a 9.º): 12 grupos.
- d) Educación media académica (grados 10.º y 11.º): 04 grupos.

La institución desarrolla sus actividades en varias sedes urbanas y rurales, todas ellas bajo una única línea administrativa y curricular. La misión del PEI institucional establece la idea de poder “brindar una formación integral que favorezca el desarrollo de competencias humanas, científicas, sociales y éticas necesarias para el ejercicio responsable de la ciudadanía y la transformación del entorno de manera positiva”. La visión proyecta a la institución como un referente regional de convivencia pacífica y formación en valores democráticos.

En el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, en la institución ha venido profundizando sus procesos de participación y cultura ciudadana a partir de, entre otras estrategias, el Comité Escolar de Convivencia, la Personería Estudiantil, los proyectos transversales de educación sexual y ambiental y la implementación progresiva del Pacto de Convivencia (versión 03-XII-2024). Estas estrategias buscan contribuir al establecimiento de un ambiente escolar en el que se respeten los derechos humanos, de acuerdo con la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013.

Sin embargo, lo constatado a partir de la revisión documental evidencia la necesidad de actualizar el Manual de Convivencia y el fortalecimiento de las estrategias de atención psicosocial, seguimiento a casos de acoso escolar o acoso y mediación educativa. Este proceso de actualización, que actualmente es liderado por la rectoría y el Comité de Convivencia, tendrá la intencionalidad de consolidar un modelo de gestión institucional en clave de corresponsabilidad, inclusión y justicia restaurativa, como lo indica la normativa nacional reciente del MEN (2021) y la jurisprudencia constitucional vigente.

7.2.2. Análisis del Manual de Convivencia y otros documentos institucionales

El Manual de Convivencia de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca se constituye como el principal instrumento de normatividad interna que regula las relaciones entre los miembros que integran la comunidad educativa, además de manifestar explícitamente los principios que sustentan la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013. Se encuentra sustentado en los mismos preceptos que contiene el artículo 87 de la Ley 115 que ordenan a las instituciones educativas la elaboración de un reglamento que oriente la convivencia, la disciplina y la educación para la ciudadanía dentro de la institución (Congreso de la República, 1994).

Igualmente, el documento se considera resultado de un proceso participativo conformado por el Consejo Directivo, el Comité de Convivencia Escolar, el grupo directivo y la comunidad escolar. En consonancia con los postulados del Decreto 1965 de 2013, su elaboración y actualización se basan en la participación directa de alumnos, docentes, padres de familia y personal administrativo, garantizando la pluralidad de los estamentos institucionales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013).

El manual vigente se halla en proceso de actualización para acoplarlo a las nuevas exigencias del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, a la educación inclusiva y a la prevención del acoso escolar. La intención de dicha actualización busca reforzar el acoplamiento con los marcos normativos y pedagógicos actuales, principalmente aquellos que tienen que ver con la educación socioemocional y la educación digital, a razón de disposiciones recientes como las Leyes 2383 y 2414 de 2024 que establecen a la educación emocional y a las habilidades sociales como ejes transversales de la educación integral en todos los niveles de la educación (Congreso de la República, 2024a, 2024b).

Así, la Ley 2383 de 2024 viene a propiciar la educación socioemocional como un elemento estructural constitutivo de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y de los manuales de convivencia, para trabajarla en pos de la empatía, la autorregulación y la prevención de conductas de naturaleza violenta. Por su parte, la Ley 2414 de 2024 pone mayor énfasis en la obligación de que las instituciones educativas para la inclusión de propuestas pedagógicas que fortalezcan las habilidades emocionales, la prevención del acoso y la atención a factores de riesgo psicosocial. Ambas normativas van a complementar la tradicional concepción de la convivencia escolar al integrarse a la dimensión emocional y al bienestar psicosocial como condiciones a garantizar del derecho fundamental a una educación libre de violencias.

La Ley 2354 de 2024 también llamada Ley del Vapeo, se coloca igualmente dentro de la interacción de la convivencia educativa, estableciendo los ambientes escolares como entornos "libres de humo y aerosoles". Esta corresponde a una ampliación del concepto de convivencia escolar en la dirección del bienestar físico y mental del alumnado, revalidando el principio del entorno escolar seguro y saludable (Congreso de la República, 2024c).

A pesar de ello, la revisión institucional implica la constatación de la necesidad de afianzar mecanismos de memoria documental y trazabilidad normativa mediante la incorporación de actas, resoluciones y constancias de modificaciones aprobadas; elementos que no sólo atribuyen transparencia al proceso de actualización, sino que permiten evaluar la línea de evolución del Manual, la consistencia con respecto a la normativa del país y la forma cómo ha impactado en la cultura escolar.

En este sentido, el examen de los antecedentes del Manual constituye el paso intermedio con el apartado siguiente, en el que se promocionará la revisión normativa del bullying escolar y cómo el PEI, los protocolos institucionales y el nuevo Pacto de convivencia (2024) dan cuenta de su articulación con la normativa en vigor y la jurisprudencia constitucional. El propósito no es otro que comprobar hasta dónde son capaces de llegar las instituciones en la evolución del modelo normativo reactivo al modelo restaurativo, participativo y emocionalmente inteligente, en función de las exigencias del Estado Social de Derecho y los compromisos internacionales de protección a la niñez.

7.2.2.1. Identificación de normas relacionadas con el acoso escolar

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia Escolar de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca son los instrumentos normativos internos que a través de los cuales el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia Escolar de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca permiten poner en práctica los principios constitucionales de la educación y la protección integral de la niñez; ambos expresan el ejercicio de la Autonomía Escolar, reconocida en el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia (1991), autonomía que se encuentra, como lo advierte la Sentencia T-040 de 2025, limitada por el deber de garantizar los derechos fundamentales de los educandos y por el deber de intervenir contra

toda forma de violencia y el acoso escolar por parte de las instituciones educativas (Corte Constitucional de Colombia, 2025).

En el PEI (2025), la institución considera como fundamento normativo expreso la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 1098 de 2006, la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013, lo que denota la coherencia formal con el marco nacional de convivencia escolar. Este documento plantea entre sus principios la convivencia pacífica, la inclusión, la participación democrática y el respeto por la diversidad, siguiendo la línea del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Sin embargo, la revisión muestra que es una integración normativa más declarativa que operativa, puesto que el PEI no sistematiza con claridad el tratamiento, registro y monitoreo de casos de acoso escolar, así como tampoco mecanismos de evaluación del impacto de las acciones de prevención.

El manual de convivencia, que ahora se está actualizando (versión 03-XII-2024), al ser comparado con las versiones anteriores, es, sin duda, un avance importante. En este sentido, el nuevo texto extiende y enriquece su marco jurídico a partir de una serie de normas nacionales que contextualizan la convivencia escolar en una concepción de derechos humanos y bienestar integral.

Entre las cuales se pueden mencionar la Ley 1620 de 2013, su inmediato reglamentario (Decreto 1965 de 2013) el cual crea y desarrolla el Sistema Nacional de Convivencia Escolar; la ley número 1098 de 2006 (Código de la infancia y la adolescencia) la cual pone de manifiesto la corresponsabilidad entre los actores de la familia, la escuela y el Estado; la Ley 1732 de 2014, que crea la Cátedra de la paz, como eje pedagógico para la solución pacífica de conflictos; la Ley 2170 de 2021, que promueve la Educación Inclusiva, dándole un enfoque diferencial o la reciente Ley 2354 de 2024 la cual promueve al principio de ambientes escolares seguros, la ley que prohíbe el uso de vapeadores o cigarrillos electrónicos en contextos educativos.

Del mismo modo, el documento también asume un enfoque contemporáneo, puesto que también toma la Ley 2383 y la Ley 2414 de 2024, que favorecen la educación socio emocional y un fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales como ejes transversales de la formación integral. Estas normas implican una transformación de la política educativa colombiana al exigir la inclusión en el PEI de estrategias para la prevención del acoso escolar, para la gestión de las emociones y para el desarrollo de la empatía, alineados con los lineamientos del MEN (2021) en educación emocional y en convivencia escolar.

De forma paralela, el Pacto de Convivencia 2024 también incorpora referencias internacionales -la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 16)- lo que es indicativo de una expansión de la noción de acoso escolar, ya no entendido como un simple acto de desobediencia o un conflicto entre pares, sino como una vulneración de los derechos humanos, y como un obstáculo para el desarrollo integral de los menores.

De acuerdo con el Decreto 1965 de 2013, el presente documento aplica la clasificación de situaciones tipo I, II o III, que distingue entre conflictos que en sí se pueden manejar, agresiones que precisan de mediación y conductas que podrían llegar a ser constitutivas de delitos (MEN, 2013). Sin embargo, a pesar de este paso adelante, el lenguaje normativo presenta todavía cierto carácter punitivo y sancionatorio, mostrando la posibilidad de una tensión entre el modelo disciplinario tradicional y el modelo restaurativo que el MEN ha promovido desde los Lineamientos Técnicos de 2021 y 2023, los cuales, por otra parte, priorizan la reparación del daño, la mediación escolar y la educación emocional por delante de la mera corrección de la conducta.

El Comité Escolar de Convivencia se configura como una instancia obligatoria de atención, seguimiento y acompañamiento, tal como lo establece el inciso del artículo 19 de la Ley

1620 de 2013."Dicho PEI también da cuenta de avances al incluir antecedentes de los casos que se han atendido y a suscitar la reflexión sobre las causas estructurales del conflicto. A pesar de ello, persisten las debilidades en su operatividad, entre ellas que no muestran que existan en el mismo procedimiento estandarizados de documentación, ni formatos institucionales de registro y de seguimiento de los casos de acoso lo que vulnera el Lineamiento Técnico para la Convivencia Escolar (MEN, 2021) dado que exige la producción de informes verificables, un registro de las medidas adoptadas y la evaluación de los resultados.

Desde la partir del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), si bien el PEI aduce el principio de la corresponsabilidad entre familia, escuela y Estado, no logra traducir el mismo en acciones interinstitucionales efectivas. No hay evidencia de protocolos claros de articulación con el ICBF, las Comisarías de Familia o la Policía de Infancia y Adolescencia, actores clave para la activación de la ruta integral de protección que se encuentra consignada en los artículos 27 a 29 del Decreto 1965 de 2013. Esto representa un límite a la capacidad de respuesta institucional reduciendo así la efectividad de las medidas de protección frente a los casos de violencia o acoso escolar.

En este sentido, la actualización del Manual de Convivencia 2024 presenta una muestra de un compromiso institucional progresivo hacia la coherencia normativa, la inclusión y la convivencia emocional. No obstante, su consolidación debe dar cuenta de un avance donde se pase del cumplimiento formal a fortalecer las estrategias operativas y pedagógicas sostenibles que a su vez tengan como ejes la educación socioemocional, la mediación restaurativa, la corresponsabilidad interinstitucional y la evaluación continua".

En consecuencia, el análisis documental llevado a cabo a partir del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el anterior Manual de Convivencia y el Pacto de Convivencia que se encuentra

en modificación (03-X-II-2024) permite entender la forma en que la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca ha determinado la forma de integrar la normatividad sobre acoso escolar a la gestión interna pedagógica y disciplinar.

Cada uno de estos documentos posee una naturaleza jurídica y pedagógica distinta: mientras el PEI determina la filosofía institucional, los principios orientadores y el horizonte formativo, el Manual de Convivencia determina las normas que delimitan la convivencia escolar y las relaciones de los diferentes actores educativos; en tanto, el nuevo Pacto de Convivencia determina una actualización normativa y operativa a partir de los avances legales, sociales y tecnológicos relativos a la convivencia escolar.

El análisis comparado que se expone a continuación permite evidenciar el modo en que han evolucionado las maneras de dar cuenta frente al acoso escolar para poder pasar de una mirada disciplinar y punitiva a una mirada restaurativa y proactiva que responde con la normativa determinada a partir de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013; también permite dar cuenta de los cambios en la forma de entender el acoso escolar como fenómeno educativo, psicológico y social, cuando son evidentes nuevos retos que surgen a partir de los medios tecnológicos y la relación que se establece en el medio digital. La tabla que se expone a continuación determina la forma que asumen los principales ejes de comparación entre los documentos institucionales para dar prueba de su alineación con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y con una serie normativa que deriva del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la Ley 2170 de 2021 y la Ley 2354 de 2024 relativas a partes de la convivencia escolar que permiten definir la existencia de ambientes educativos seguros y saludables.

Tabla 1. Naturaleza y evolución del tratamiento del acoso escolar en los instrumentos institucionales de la I.E. Eleázar Libreros Salamanca.

Eje de análisis	Manual de Convivencia anterior	Proyecto Educativo Institucional (PEI, versión 2025)	Pacto de Convivencia (en modificación, 03-XII-2024)	Análisis interpretativo y académico
Naturaleza jurídica y pedagógica del documento	Es un documento normativo–disciplinario . Que regula la vida diaria, derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa. Su base legal es el artículo 87 de la Ley 115 de 1994 .	Es un documento estratégico que define la identidad institucional, el modelo pedagógico, así como la misión, visión y principios de gestión. Este se deriva del artículo 73 de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994 .	Este es lo mismo que el manual de convivencia, pero presenta un cambio superior como documento normativo y operativo , actualización del Manual anterior con enfoque restaurativo, inclusivo y digital. Este desarrolla la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 .	Se puede identificar que los tres instrumentos se complementan: el PEI orienta ; el Manual operacionaliza ; el Pacto 2024 actualiza y articula la convivencia escolar con los nuevos desafíos sociales y tecnológicos.
Finalidad principal	Permite garantizar la disciplina y el cumplimiento de normas internas.	Es la base de la orientación del proyecto pedagógico institucional y promover la formación ciudadana.	Su finalidad es preventiva y al mismo tiempo, atender y restaurar situaciones de acoso o conflicto, desde un enfoque psicosocial y restaurativo.	Presenta evolución de la función punitiva a una función formativa y preventiva centrada en derechos humanos, a su vez refuerza la parte preventiva y resolutive de la institución.
Marco normativo de referencia	Constitución de 1991, Ley 115 de 1994, Ley 1620 de 2013.	Constitución de 1991, Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Ley 1620 de 2013, Decreto 1965 de 2013.	Ley 1620 de 2013, Decreto 1965 de 2013, Ley 2170 de 2021, Ley 2354 de 2024, Convención de los Derechos del Niño (1989).	Las normas anteriores y también se observa actualización progresiva: el nuevo pacto incorpora normas contemporáneas y tratados internacionales.
Definición de acoso escolar	Define el acoso como maltrato reiterado, haciendo	Menciona el acoso como situación que vulnera la	Define el acoso según la Ley 1620 y Decreto 1965, diferenciando	El nuevo pacto supera la visión conductual, donde se incluyen

Eje de análisis	Manual de Convivencia anterior	Proyecto Educativo Institucional (PEI, versión 2025)	Pacto de Convivencia (en modificación, 03-XII-2024)	Análisis interpretativo y académico
	énfasis en las acciones físico o verbal. Basado en la Ley 1620/2013, sin tipologías diferenciadas.	convivencia, pero sin definir su tipología ni ruta.	situaciones tipo I, II y III; introduce el ciberacoso.	factores psicológicos, digitales y sociales.
Tratamiento normativo de los medios tecnológicos	Solo menciona el “uso inadecuado de dispositivos” como falta disciplinaria.	No regula el uso de TIC en la convivencia escolar.	Regula claramente el ciberacoso, la convivencia digital, la protección de datos y la responsabilidad en redes sociales.	Tiene un avance clave: el nuevo pacto incorpora el ámbito digital como extensión del entorno educativo.
Ruta de atención frente al acoso	No existe ruta formal; la atención estaba en cabeza del coordinador o rector.	Menciona la ruta en el marco del Comité de Convivencia, no tiene fases definidas ni registros.	Estructura la ruta con fases de detección, atención, seguimiento y remisión, según Decreto 1965/2013.	El pacto presenta de forma amplia la institucionalización de la atención integral, aunque debe fortalecerse la trazabilidad documental.
Enfoque pedagógico de la convivencia	Correctivo, orientado a la sanción.	Formativo, pero sin mecanismos de reparación o mediación.	Restaurativo y emocional, con énfasis en mediación, empatía y resolución pacífica.	Presenta un cambio paradigmático de la norma como control a la norma como aprendizaje.
Enfoque de derechos y diversidad	Menciona igualdad formal, sin acciones afirmativas.	Reconoce inclusión, sin protocolos diferenciados.	Integra enfoque diferencial de género, etnia, discapacidad y orientación sexual.	Es coherente con la Ley 2170 de 2021 y jurisprudencia constitucional (T-310/24).
Comité Escolar de Convivencia	Figura creada, pero sin evidencia funcional (sin	Reconocido, pero sin indicadores de gestión.	Establecido con roles definidos, periodicidad y	Fortalecimiento institucional de la gobernanza escolar.

Eje de análisis	Manual de Convivencia anterior	Proyecto Educativo Institucional (PEI, versión 2025)	Pacto de Convivencia (en modificación, 03-XII-2024)	Análisis interpretativo y académico
	actas o reportes).		obligación de registro.	
Articulación interinstitucional	No mencionada.	General: remisión a Secretaría de Educación.	Prevista con ICBF, Comisarías de Familia, Policía de Infancia y Adolescencia.	Cumple el principio de corresponsabilidad de la Ley 1098/2006.
Evaluación y seguimiento de la convivencia	Inexistente.	Mencionado como meta de gestión, sin indicadores.	Plantea la creación de instrumentos de seguimiento y evaluación del impacto.	Vale la pena mencionar que persisten vacíos metodológicos frente a los indicadores lo cual requiere sistematización de datos y evaluación continua.

Fuente: elaboración propia.

El examen documental realizado pone en contexto que la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca ha vivido un proceso de transformación normativa (el Pacto actual) y de transformación pedagógico (la incorporación del PEI).

Antes, la normativa interna, a pesar de reconocer el ciberacoso, se limitaba a sancionar la conducta, sin incluir en su regulación los aspectos emocionales, sociales o tecnológicos. El Manual de Convivencia respondía a una visión disciplinar donde la preeminencia era acudir a la reparación y a la sanción, escasa relación con la complementación de acompañamiento psicosocial o interinstitucional.

Después, con la actualización del pacto de convivencia (2024) y la inclusión del PEI 2025, la institución incluye el enfoque de prevención, así como la educación emocional y convivencia

digital acorde con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) (Corte Constitucional T-310 2024; T-040 2025). Este nuevo marco normativo registra el acoso escolar que es una vulneración a los derechos y no una falta disciplinaria, dando espacio a una cultura restaurativa, de empatía, de diálogo, de corresponsabilidad.

La diferencia entre ambos momentos institucionales nos permite observar el cambio de paradigma: de una escuela de obediencia y castigo a una escuela que educa para la convivencia y para el respeto mutuo. De esta manera se tiene que el reto a superar consiste en fortalecer la implementación de las normas pormenorizadas, sistematizar los registros de situaciones y consolidar una evaluación constante de los procesos de convivencia. Solo de esta manera el tránsito del “antes” al “después” podrá afianzarse como tal, donde la norma no solo ordene, sino que eduque, proteja, transforme la cultura escolar.

Distintas a las versiones ya advertidas, el nuevo manual aportó en otros sentidos: (i) la inclusión de un enfoque de inclusión y diversidad, (ii) la regulación del ciberacoso y el uso responsable de redes sociales, y (iii) la prohibición explícita del consumo de sustancias psicoactivas o productos de vapeo según la Ley 2354 de 2024. Estas impregnaciones dan cuenta de una intención institucional de actualización frente a los retos contemporáneos en la convivencia escolar y de alinearse con los compromisos internacionales asumidos por Colombia, en especial con el artículo 19 de la Convención sobre los derechos del niño (Naciones Unidas, 1989) que ordena proteger a los niños y niñas frente a cualquier forma de violencia.

En conclusión, la revisión del PEI y el manual de convivencia permite advertir que la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca ha podido establecer un avance formal de la incorporación de la normatividad en acoso, aunque hay vacíos en la implementación. La falta de protocolos diferenciados, la ausencia de mecanismos para el registro y las estrategias formativas

de los docentes que consoliden un sistema de convivencia restaurativo y preventivo convierten el reto institucional en la necesidad de traducir la norma en acción pedagógica que asiente el fortalecimiento de la cultura de respeto, del diálogo y de la reparación, que son las bases del Estado Social de Derecho y de una educación que se fundamenta en la dignidad humana.

7.2.3. Coherencia entre la normativa nacional y las disposiciones internas

El análisis de la coherencia entre la normativa nacional y las normas internas de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca permite conocer el grado de articulación entre el marco legal colombiano en materia de convivencia escolar y las regulaciones del Manual de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Este contraste pone de manifiesto tanto los avances en la aplicación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013; Decreto 1965 de 2013), como los retos institucionales que persisten en la implementación de estas normas, sobre todo en cuanto a la forma de tratar el acoso escolar, el ciberacoso y la prevención de violencias escolares.

7.2.3.1. Fortalezas y vacíos normativos

En cuanto a la coherencia vertical, es decir, la relación que existe entre las normas nacionales y la consiguiente incorporación de las mismas a los instrumentos institucionales observamos que la Institución Eleázar Libreros Salamanca conserva importantes fortalezas normativas. El Pacto de Convivencia 2024, por un lado, recoge explícitamente los preceptos medulares de la Ley 1620 de 2013 y del Decreto 1965 de 2013, donde se dan nota de las tres categorías de situaciones escolares en las que podría encontrarse un estudiante (tipo I, II y III); así como de las rutas de atención correspondientes.

Por otra parte, también articula el principio del interés superior del menor de acuerdo con el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia (1991) con la obligación que tienen tanto las instituciones del Estado como las instituciones escolares de garantizar ambientes libres de violencia. Este principio se encuentra debidamente recogido en el mandato que propone el artículo segundo de la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia) al señalar la corresponsabilidad por parte de la familia, del Estado y de la sociedad en el deber de realizar una protección integral de los menores. Una gran fortaleza que posee este documento es que la Ley de Convivencia Escolar forma parte del claro objetivo que contiene el ciberacoso escolar como una forma actual de la violencia, tal como se estableció en las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) y en la Ley 2354 de 2022, que prohíbe el uso de vapeadores y dispositivos electrónicos en los escenarios educativos y se amplía con esto el concepto de salud y de convivencia en los escenarios digitales.

Tabla 2. Matriz DOFA: Fortalezas y Vacíos Normativos del PEI y Manual de Convivencia frente al acoso escolar

Categoría	Descripción analítica y normativa
Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> • El Manual de Convivencia (versión 03-XII-2024) integra un marco normativo actualizado, que recoge las Leyes 1620 de 2013, 1098 de 2006, 2170 de 2021, 2354, 2383 y 2414 de 2024, lo que demuestra que se fue alcanzando una armonización progresiva respecto la normatividad nacional e internacional sobre convivencia y derechos de la niñez. • El PEI muestra un enfoque misional fundamentado en la inclusión, en el respeto a lo diferente y la participación democrática, en línea con las propuestas del artículo 68 de la Constitución Política de 1991 y con los fines de la educación, que son definidos por la Ley 115 de 1994. • Se evidencia la existencia y el funcionamiento del Comité Escolar de Convivencia, de conformidad con el artículo 19 de la Ley 1620 de 2013,

Categoría	Descripción analítica y normativa
	<p>pues esto puede ser entendido como uno de los espacios institucionales para la atención de casos de acoso y para la promoción de una convivencia pacífica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el nuevo Pacto de Convivencia 2024, se plantea en el mismo el tipo de las situaciones tipo I, II y III del Decreto 1965 de 2013, diferenciando los niveles de agresión y las rutas de actuación, lo que permite que el proceso tenga mucha más claridad que en versiones anteriores. • Se considera la educación socioemocional como un componente transversal, como un requerimiento de las Leyes 2383 y 2414 de 2024 y se potencia la prevención de acoso desde un enfoque emocional, restaurativo y no punitivo.
Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Persistencia de un lenguaje sancionador y de enfoque disciplinario tradicional, en contraposición a la filosofía restaurativa recomendada por el MEN (2021), que hace énfasis en lo mediador, lo restaurador y en la reparación del daño ocasionado. • Inexistencia de protocolos institucionales formalizados de registro, recopilación de datos y seguimiento a la situación del acoso escolar, que contraviene el Lineamiento Técnico de Convivencia Escolar (MEN, 2021). • Falta de articulación interinstitucional efectiva con el ICBF, Comisaría de Familia y Policía de Infancia y Adolescencia por exigencia del Decreto 1965, 2013 (art. 27 – 29). • Escasa capacitación docente y escolar en mediación escolar y gestión emocional, lo que dificulta la práctica de aplicación de los preceptos del nuevo marco normativo. • Inexistencia de los indicadores de evaluación y trazabilidad que midan el impacto de las estrategias de convivencia en la disminución de casos de acoso o fortalecimiento del clima escolar.
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las leyes 2383 y 2414 de 2024 en donde se exige implementar programas de educación socioemocional y estrategias de

Categoría	Descripción analítica y normativa
	<p>fortalecimiento de habilidades interpersonales y prevención de violencias escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de fortalecer el PEI a partir de la inclusión de indicadores de impacto, protocolos de acompañamiento psicosocial y mecanismos de participación estudiantil en el marco de los ODS 4 y 16 (educación de calidad y paz, justicia e instituciones sólidas). • Reapropiación de las guías del MEN (2023) y del Sistema Nacional de Convivencia Escolar para que se unifiquen formatos para reporte y seguimiento de casos. • Integral de tecnologías educativas seguras y monitoreadas para prevenir el ciberacoso, de acuerdo con la Circular 019 de 2022 MEN sobre entornos digitales protectores. • Creación de redes con universidades y entidades territoriales para la formación de los docentes en mediación escolar, salud mental y restaurar.
Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento del ciberacoso y de la violencia digital, en especial tras la difusión de redes sociales y de teléfonos móviles entre su alumnado. • Limitaciones en el presupuesto y en el personal educativo y/o comunitario para el desarrollo integral de los programas de prevención y/o atención, lo que afecta la sostenibilidad de las estrategias de convivencia. • Ignorancia y/o resistencia a parte de algunas personas de la comunidad educativa respecto al enfoque restaurativo y socioemocional, lo que puede perpetuar prácticas punitivas tradicionales. • Falta de acompañamiento continuo por parte de las Secretarías de Educación para hacer seguimiento del cumplimiento de la Ley 1620 y el Decreto 1965. • Desigualdad en el acceso a los servicios psicosociales y atención en salud mental en áreas rurales o de baja cobertura institucional, lo que afecta la atención integral y la respuesta ante situaciones de violencia escolar graves.

Fuente: elaboración propia.

Acorde a la DOFA anterior, se observa que es de gran importancia la inclusión del enfoque diferencial e inclusivo establecido por la Ley 2170 de 2021 representa un avance normativo sustantivo en el nuevo Manual de Convivencia de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca. Su actualización normativa muestra un desplazamiento de modelos disciplinarios tradicionales a enfoques que reconocen la diversidad de género, orientación sexual, discapacidad y contextos socioculturales, en coherencia con el derecho a la no discriminación que tiene su origen en la Constitución Política de 1991 y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Así, esta actualización normativa también supera la mirada homogénea que tenían las versiones previas, e incorpora nociones de igualdad sustantiva y convivencia armónica.

No obstante, una revisión documental comparativa del PEI, el Manual de Convivencia y el Pacto de Convivencia (2024) deja vislumbrar lagunas normativas y operativas que limitan la efectividad de la implementación del marco jurídico vigente frente al acoso escolar. Aunque el presente documento propone la actualización de las normas sustantivas y hace la incorporación de la categoría de situaciones tipo I, II y III según el Decreto 1965 de 2013, aún no existe un reglamento procedimental que determine de manera clara cuál será la forma de ejecutar las rutas de atención, la asignación de responsables institucionales y la sistematización de los informes.

Tampoco se encuentran evidencias de la existencia de instrumentos de evaluación de impacto e indicadores de seguimiento, lo que impide la evaluación de la efectividad de las directrices restaurativas, procesos de mediación escolar o acciones de acompañamiento psicosocial. Esto también contradice lo dispuesto en el artículo 18 de la Ley 1620 de 2013, la cual culpa a las instituciones educativas de tener que documentar periódicamente los resultados de sus políticas de convivencia y rendir cuentas de estos, de manera que se garantice la

trazabilidad. Igualmente, se opone a los Lineamientos Técnicos de Convivencia Escolar (MEN, 2021) que proponen la implementación de mecanismos verificables de seguimiento y evaluación institucional.

Desde la perspectiva pedagógica, también se pueden localizar desconexiones entre la norma y la práctica educativa. El PEI propone una escuela democrática e inclusiva, pero aún no se traduce en estrategias específicas en lo que hace a la formación docente, la educación emocional y la participación estudiantil. En la práctica, la gestión escolar sigue funcionando mediante un esquema reactivo, orientado más a la sanción que a la reparación de los daños o la prevención del conflicto. En este orden de ideas, la Corte Constitucional, en la Sentencia T-040 de 2025, señala que el incumplimiento o la inacción institucional respecto a las rutas de atención de acoso escolar suponen la vulneración directa de los derechos fundamentales de los y las estudiantes, particularmente respecto a su derecho a la educación, a la dignidad y a una vida libre de violencias.

Por lo tanto, el análisis DOFA pone en evidencia que la mayor parte de los retos en la institución, se concentran en los vacíos procedimentales, la carencia de herramientas de evaluación y la débil interrelación interinstitucional con organismos como el ICBF, la Comisaría de Familia, la Policía de Infancia y Adolescencia, cuyo papel es indispensable para activar las rutas integrales de la protección de los y las estudiantes (arts. 27–29 del Decreto 1965 de 2013). De las conclusiones de este diagnóstico emergen las siguientes orientaciones prácticas para el fortalecimiento de la coherencia normativa y funcional del PEI y del Manual de Convivencia:

- Elaborar un protocolo interno de actuación de forma precisa, que indique roles, tiempos de informalidad, responsables y mecanismos de seguimiento en los casos de acoso escolar, de acuerdo con lo determinado por el MEN (2023).
- Implementar un sistema institucional de registro y trazabilidad de todos los casos de acoso escolar, medidas aplicadas y resultados de las intervenciones.
- Diseñar unos indicadores de evaluación de impacto que permitan comprobar la efectividad de estrategias de mediación escolar y de resolución restaurativa de conflictos, para poder garantizar la mejora continua, como proponen la teoría de la restauración del conflicto.
- Consolidar los procesos de formación de capacitación del profesorado y del alumnado en competencias socioemocionales, en comunicación positiva, y en gestión pacífica de los conflictos, tal y como se expone en las Leyes 2383 y 2414 (2024).
- Promover y/o consolidar alianzas interinstitucionales con entidades territoriales, universidades y órganos de protección, de forma que se pueda garantizar el tratamiento integral, pedagógico y jurídico del acoso escolar.

De esta manera, la coherencia formal con la normativa nacional debe transitar tanto hacia una coherencia funcional y constatable, donde las obligaciones jurídicas se expresen con el desarrollo de acciones pedagógicas sostenibles y medibles, como hacia una coherencia funcional que pueda comprobar la veracidad del PEI, el Manual de Convivencia y la normativa entendida como una jerarquía, de forma tal que pueda actualizarse de acuerdo con buenas prácticas institucionales. La actualización normativa no se entiende si no constituye un vehículo para el cambio cultural y la convivencia restaurativa, inclusiva y emocionalmente inteligente, como propone el modelo educativo del Estado Social de Derecho.

7.2.3.2. Mecanismos institucionales de atención para el acoso escolar

El Pacto de Convivencia 2024, en proceso de actualización, contempla una estructura de atención del acoso escolar que responde parcialmente a lo que estipula el Decreto 1965 de 2013.

Entre los mecanismos que prevé el pacto se encuentran:

- La creación del Comité Escolar de Convivencia que se encarga de analizar y mediar los casos denunciados.
- La existencia de una ruta institucional de atención en los casos de acoso escolar, con procesos que contemplan identificación, intervención, atención y seguimiento.
- La posibilidad de remisión interinstitucional a las entidades como el ICBF, Comisaría de Familia, o Policía de Infancia y Adolescencia, para garantizar el principio de la corresponsabilidad de las entidades (Ley 1098 de 2006).

Estos mecanismos evidencian una mejor estructura normativa que el manual previo, donde las rutas eran en ocasiones generales o no existían. No obstante, su aplicación real sigue encontrando limitaciones en forma de la inexistencia de protocolos para ser aplicados entre el personal docente y de la no existencia de registros para poder garantizar la trazabilidad y la transparencia.

Tal y como ha puesto en evidencia la Corte Constitucional en la sentencia T-252 de 2023, la ineficacia y/o consideración no adecuada por parte de una institución educativa frente a unos casos de acoso escolar constituye una vulneración directa del derecho fundamental de los niños y niñas a tener una vida libre de violencias.

De la misma manera, se debe tener presente que los mecanismos de atención deben incorporar además la educación emocional y la mediación escolar como vehículo pedagógico. Desde esta postura, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) propone necesaria y naturalmente la potenciación de las competencias emocionales de las y los docentes e impulsar la prevención a través de los proyectos transversales de ciudadanía, sexualidad y salud mental. La Corte Constitucional, en la sentencia T-310 del año 2024, reafirmó esta concepción, puesto que postula que las instituciones educativas deben actuar de forma diligente en la prevención y atención del acoso escolar, de modo que se logre asegurar las intervenciones psicológicas pertinentes y en su debido tiempo y reparar el daño simbólico y social.

Por eso pese a que el marco institucional de la I.E. Eleázar Libreros Salamanca se encuentra en consonancia con las normas nacionales, su consolidación está sujeta a una operatoria de paso de lo normativo al componente de la operatoria con criterios de efectividad, mediante acciones sostenibles como pueden

- La creación del sistema institucional de registro de seguimiento de los casos.
- La formación continua del profesorado y directivos en mediación, derechos humanos y convivencia digital.
- El fortalecimiento del Comité de Convivencia como órgano pedagógico y no solo disciplinario.
- La inclusión del tema dentro de los planes de aula y en los proyectos transversales del PEI.
- La correspondencia entre el marco jurídico nacional y los pronunciamientos institucionales internos de la I.E. Eleázar Libreros Salamanca es, en términos generales, positiva y progresiva.

La institución ha incorporado los principios legales más actuales y las orientaciones del Ministerio de Educación, avanzando hacia un modelo restaurativo e inclusivo. Sin embargo, los déficits de aplicación y la falta de evaluación han puesto de manifiesto que la fortaleza y efectividad de un sistema no depende solo de lo que se escribe como norma, sino de la gestión institucional del mismo, de la formación pedagógica y de la cultura escolar, que son las que le dan forma.

El reto en la actualidad es garantizar que las normas internas de la I.E. Eleázar Libreros Salamanca no solo recen la ley, sino que además sean la ley que, implicada en los principios de convivencia de la prevención, del acompañamiento y del respeto por la dignidad humana.

7.2.4. Propuestas para fortalecer la articulación normativa en el contexto escolar

La articulación normativa en convivencia escolar significa garantizar que el marco normativo, los instrumentos institucionales y las prácticas educativas se conjuguen con los derechos fundamentales y los retos éticos de la sociedad digital actual.

En el contexto en que se expresa, la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca debe consolidar una propuesta de protección integral que monitorice la convivencia escolar, no solo en sus formas habituales (el acoso escolar de un grado a otro, desde las lecciones frontales hasta la forma social de actuar en una clase), sino que además incorpore las formas sociales (por ejemplo, el ciberacoso; las prácticas de distribución no consentida de imágenes y datos personales; ética digital y responsabilidad algorítmica) y los fenómenos como prácticas de gestionar la convivencia escolar en términos de protección.

La implementación de cláusulas específicas para el tratamiento de datos, el salvaguardado de la imagen y la utilización de la inteligencia artificial (IA) dentro del Manual de Convivencia es una exigencia actual que responde a la prescripción de prevención, respeto a la privacidad y garantía de derechos humanos en el entorno digital, de acuerdo al artículo 15 de la Constitución Política y la Ley 1581 de 2012.

Cláusula sobre clasificación de situaciones tipo I, II y III y su tratamiento institucional

Propuesta de redacción:

“La Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca, en cumplimiento del Decreto 1965 de 2013 y de la Ley 1620 de 2013, establece la siguiente clasificación de situaciones que afectan la convivencia escolar, con el fin de garantizar la atención oportuna, la proporcionalidad de las medidas y el acompañamiento psicosocial de las partes involucradas.”

“El tratamiento de cada tipo de situación estará basado en los principios de prevención, justicia restaurativa, protección integral y corresponsabilidad. En ningún caso se privilegiará la sanción por encima de la formación, la mediación o la reparación pedagógica.”

“Toda situación reportada deberá ser registrada en el formato institucional de convivencia, asignársele un número de seguimiento y ser tratada conforme al procedimiento aquí descrito, activando, si fuere necesario, la ruta interinstitucional de protección (ICBF, Comisaría de Familia, Policía de Infancia y Adolescencia).”

Modificaciones sugeridas para el reglamento interno (cláusulas actualizadas)

Junto con las cláusulas que ya se han propuesto (actualización normativa, articulación interinstitucional, registro de casos, ciberacoso, mediación restaurativa, indicadores y enfoque diferencial) se sugiere añadir la siguiente disposición concreta:

Cláusula de uso de imagen, tratamiento de datos personales y herramientas de inteligencia artificial.

Propuesta

"La Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca, en cumplimiento de los artículos 15 y 20 de la Constitución Política, la Ley 1581 de 2012, el Decreto 1377 de 2013 y el Decreto 1075 de 2015, garantizará la protección de los datos personales, imágenes, voces e información sensible de los miembros de la comunidad educativa, en especial de los niños, niñas y adolescentes. No se permitirá que ninguna imagen, vídeo, grabación o dato personal sea capturado, difundido o procesado, sin tener el consentimiento previo, expreso, informado y por escrito del titular o de sus representantes legales; todo ello de conformidad al principio de finalidad, libertad y proporcionalidad." (Fuente: elaboración propia).

"Expresamente se prohíbe utilizar imágenes, audios o vídeos de alumnos, etc. con fines de burla, hostigamiento, acoso o exposición pública, tanto en presenciales como en digitales. "El incumplimiento de estas conductas dará lugar a faltas muy graves en el Manual de Convivencia, y a activar la derrotemos la ruta de atención en acoso escolar contenidos en los artículos 27 a 29 del Decreto 1965 de 2013". (Fuente: elaboración propia).

Adicionalmente, recomendamos que, si la Institución también hace uso de herramientas tecnológicas o de IA para fines pedagógicos, administrativos o de seguimiento de progreso académico, debe garantizar el respeto de los principios éticos contemplados en la Recomendación de la UNESCO (2021) sobre la Ética de la Inteligencia Artificial y los estándares de protección de datos personales y de no discriminación algorítmica. El uso de la IA debe estar supeditado a criterios de transparencia, de responsabilidad, de seguridad, y al respeto por la dignidad humana.

De esta manera, frente a la Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2013, sobre protección de datos personales; Ley 1620 de 2013, sobre el derecho a la convivencia escolar y el derecho al respeto por la dignidad. Circular 03 de 2022 del MEN, que impulsa la entrada de medios digitales seguros y propone medidas para la prevención del ciberacoso. Del mismo modo se debe tener en cuenta que la Ley 2300 de 2023, acerca del contacto responsable en medios electrónicos.

Asimismo, frente a la recomendación de la UNESCO sobre Ética de la Inteligencia Artificial (2021). esta cláusula da un paso más allá de las formas tradicionales de convivencia escolar, pues también trata sobre la ética digital, una ética que permita prevenir ciertas maneras contemporáneas de acoso o abuso a través de la tecnología que suelen ser²⁶³, pero que, a la larga, pueden dar lugar a serias afectaciones de carácter psicológico y social.

Con ese contenido, la cláusula también responde a la jurisprudencia constitucional en la que la Corte hizo insistencia en el giro que han tomado la obligación del cuidado del Estado y la de las instituciones educativas sobre la observancia de la protección integral y la privacidad digital de los menores cuando son expuestos a golpes, cicatrices e imperfecciones, o cuando son objeto de acoso mediante el uso de medios tecnológicos.

Estrategias de capacitación para docentes y estudiantes (en ética y convivencia digital).

La consolidación del marco normativo debe ir acompañada de un proceso formativo continuo en alfabetización digital, educación emocional y responsabilidad ética en el uso de tecnologías. Se sugiere integrar en los programas de desarrollo institucional los siguientes componentes:

Formación en protección de datos y derechos digitales: Talleres anuales para docentes, estudiantes y familias sobre derechos de imagen, privacidad digital, consentimiento informado y uso responsable de redes sociales (MEN, 2022; Superintendencia de Industria y Comercio, 2023).

Módulos sobre inteligencia artificial y ética educativa: Formar al profesorado en el uso ético de herramientas basadas en IA (plataformas de evaluación, analítica educativa, tutores virtuales), de acuerdo con las normas de la UNESCO (2021) y de la OCDE (2022), para que se garantice la equidad, la no manipulación y el respeto a los límites del aprendizaje automático.

Simulacros y protocolos digitales de convivencia: Realizar simulacros institucionales sobre ciberacoso y difusión no consentida de contenidos digitales, abarcando el uso de las rutas establecidas en el Decreto 1965 de 2013, con soporte psicológico y pedagógico.

Campañas de cultura digital responsable: Realizar proyectos traspresenciales del tipo “Uso ético de las redes” o “Mi huella digital responsable”, enfocados en prevenir tecnologías de acoso, sexting, grooming y difusión de electrónicos.

Sistema institucional de denuncia y atención digital: Disponer de un canal interno (correo o formulario en la web interna) para la recepción de denuncias de acoso escolar en entornos digitales, garantizando el anonimato, el seguimiento y el apoyo integral. Por lo que la propuesta integral de fortalecimiento normativo y formativo de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca debe entenderse como un proceso progresivo de alineación normativa, ética y tecnológica, en el que el Manual de Convivencia se erige como instrumento vivo del Estado Social de Derecho.

Las cláusulas de referencia en especial la de uso de la imagen, tratamiento de datos personales e inteligencia artificial, lo cual dan respuesta a los nuevos escenarios de riesgo del acoso

escolar, ampliando la protección desde el prisma jurídico, emocional y digital. De este modo, la institución podrá garantizar la seguridad integral de los estudiantes, la dignidad en los entornos físicos y virtuales y una convivencia escolar como la que se espera en un marco de derechos humanos y de ética tecnológica.

Ahora bien, en virtud del desarrollo del Capítulo II, se pudo corroborar el avance que tuvo la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca en su modelo normativo, lo que al mismo tiempo está acordado a los principios de la Ley 1620 de 2013, a la Ley 1965 de 2013, ya que incluyó en su PEI y Manual de Convivencia las nuevas miradas sobre la prevención, atención y sanción del acoso escolar. Sin embargo, las evidencias del análisis documental y comparativo evidencian que dichos avances cohabitan con vacíos en su operatividad y con desarticulaciones institucionales, las cuales-reducen la efectividad del sistema de convivencia y limitan la posibilidad de garantizar el derecho a una educación libre de violencias.

Desde la perspectiva teórica, se evidencia el hecho que dichas constataciones se abren paso en los términos del modelo restaurativo de convivencia escolar (Zehr, 2015) y en las teorías de la educación emocional (Goleman, 2013; Durlak et al., 2021) que abogan por la gestión pacífica del conflicto, pero como proceso formativo y no punitivo. Sin embargo, la confrontación entre el perfil normativo y la práctica institucional pone en evidencia, por el contrario, un desplazamiento repetido de la estructura, en el que la normatividad que apela a la justicia restaurativa y protección integral es contrarrestada por una cultura escolar que se sostiene firmemente en la lógica de los esquemas sancionatorios.

La escasa estandarización de protocolos, los mecanismos de evaluación de impacto de la normativa y por último las estrategias de acompañamiento psicosocial que no son sostenibles, dan cuenta precisamente de este desfase.

Desde el sitio del Estado Social de Derecho, la educación y la convivencia escolar son entendidas como espacios donde se materializan los derechos fundamentales (Corte Constitucional, Sentencia T-040 de 2025). El manual actualizado del 03 de diciembre de 2024 es el intento institucional por transformar las políticas nacionales a una política institucional para adaptarla a la localización de normativa emergente como la Ley 2170 de 2021 (educación inclusiva), la Ley 2383 de 2024 (educación socioemocional) y la Ley 2414 de 2024 (habilidades sociales y emocionales). No obstante, el análisis crítico evidencia que la inclusión referida en el PEI, aunque relevante, sigue siendo formal y declarativa y aún no ha sido convertida en prácticas que puedan verificarse en el aula o por el medio de las formas de seguimiento institucional.

La comparación con las teorías contemporáneas sobre la convivencia social como construcción (Ortega, 2022.) y sobre la ética del cuidado en la escuela (Noddings, 2013) permite pensar que no es el diseño normativo el reto a superar por la institución educativa, sino el diseño de una transformación cultural que garantice la internalización de la norma como guía de la ética. El PEI ofrece una imagen de la convivencia humanista e inclusiva, pero todavía no puede iniciar mecanismos permanentes de formación docente, verificación de indicadores y participación estudiantil, lo cual es una condición necesaria para garantizar la práctica de la convivencia.

Los resultados también hacen evidentes las brechas digitales y éticas emergentes. La introducción de la cláusula acerca de la protección de los datos personales, el uso de la imagen y la inteligencia artificial supone un punto de partida relevante en la lucha contra el ciberacoso y la exposición no consentida, aunque requiere de un trabajo técnico y pedagógico comprometido. Y, por último, aquí encontramos que la institución debe realizar la ética digital un eje transversal y debe seguir, además, las recomendaciones del organismo de la UNESCO (2021) para el uso responsable de la IA desde la educación y la Circular 03 de 2022 del MEN.

En una crítica, se concluye que la convivencia escolar, a pesar de que su base legal es robusta, presenta un problema de la coherencia funcional: hay normas, existen, pero no se aplica sistemáticamente estas, no hay indicadores y no hay recursos humanos. A pesar de que el comité de convivencia está legalmente constituido, este no cuenta con trazabilidad digital y evaluación del impacto emocional de las medidas adoptadas, hecho que es coherente con lo observado por Morcote y Guerrero (2020), quienes afirman que para la mayoría de los manuales de convivencia en el contexto colombiano “sigue primando una lógica disciplinaria de corte tradicional que privilegia la sanción frente a la mediación y el diálogo reparador” (p. 104).

Así pues, los hallazgos del presente capítulo permiten afirmar de manera rotunda que la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca se encuentra en un proceso de cambio de paradigma, de un modelo más reactivo y punitivo hacia uno más restaurativo, emocional e integrador, a pesar de que para conseguir una articulación normativa efectiva le queda por superar otros tres retos estructurales:

- Procedimental: falta de protocolos, de trazabilidad documental y de criterios.
- Pedagógico: insuficiente formación del profesorado en justicia restaurativa, salud mental y ética digital.
- Cultural: necesidad de redefinir las relaciones escolares desde la corresponsabilidad y el respeto por la diversidad.

De este modo, el Capítulo II no presenta solo una estructura jurídica, sino una crítica funcional a la norma, el desafío reside en transformar la letra del derecho en una práctica pedagógica viva. Como dice Freire (1996), “la educación no transforma el mundo, pero cambia a las personas que lo transformarán”, es decir, que la convivencia escolar se va a establecer en virtud

de la capacidad de formar ciudadanos empáticos, críticos y competentes emocionalmente, y no por la cantidad de leyes.

7.2.5 Análisis teórico de triada

La revisión del reglamento interno y del Manual de Convivencia de la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca nos da la posibilidad de ver que, aunque existe inclusión formal de normativa sobre la conducta, eso no significa que exista un andamiaje robusto desde el punto de vista de la práctica operativa o del conocimiento de la realidad del fenómeno que se desea normalizar. La ley está, por supuesto, en el texto institucional. Se hallan las rutas de atención integral, se reproduce las clasificaciones de situaciones del decreto 1965 del 2013 y se reconoce la obligación del Comité Escolar de Convivencia, entre otras, pero, en su acepción mayor, se trata de una presencia normativa declarativa, pero no se configura un marco articulador pedagógico, emocional y organizacional que permita transformar la obligación en prácticas sostenibles y consistentes.

Esta distancia entre forma-formación coincide con lo que ya advirtieron García y Martínez (2020), que apuntan a que muchas instituciones educativas adoptan lo exigido por la ley “como una condición administrativa” (incluso algunas lo exteriorizan hasta tal punto de redactar las normas porcentualmente de forma formal o que se las repita como si fuera lectura obligatoria) pero sin que eso implique la oportunidad de cambiar la cultura institucional tributaria; en el caso que se analiza la normativa conduce a la existencia de una normativa, pero no orienta correctamente ni la prevención de ciertas actuaciones, la intervención ni el acompañamiento varios cuando se producen situaciones de acoso escolar.

El diálogo de esta normativa con las teorías del acoso escolar permite entender por qué la inclusión normativa resulta insuficiente. Por un lado, la teoría del aprendizaje social formulada por Bandura (1977) considera que la violencia escolar no responde a un acto aislado por parte de un agresor, sino a un comportamiento aprendido y mantenido en el tiempo mediante la observación y el modelamiento, por lo que cualquier reglamento interno o contenido educativo deberá incluir mecanismos claros y eficaces para discontinuar la imitación de conductas agresivas generando experiencias de socialización alternativas por las cuales se puedan establecer modelos prosociales.

No obstante, el manual reformulado no contempla procedimientos pedagógicos que pugnen el aprendizaje vicario del maltrato, y no incorpora actividades o acciones preventivas que se integren en la cotidianidad de la vida del centro educativo. La falta de estrategias formativas es sintomática de que la institución no ha trasladado los principios de Bandura a un plano operativo, lo que menoscaba las posibilidades de prevenir la repetición de conductas de intimidación entre los escolares.

Una lectura complementaria desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) permite ir más allá en esta crítica de la evaluación. El acoso escolar no es una simple recogida de las variables que en él interactúan aula, familia, redes sociales, comunidad, sino que debemos entender que un reglamento es algo coherente en cuanto que debe formular acciones que articulen los niveles. En un ecosistema educacional saludable, los microsistemas (las relaciones bajo una situación de aproximación directa) y los mesosistemas (relación entre la escuela y la familia) deben reforzarse mutuamente para proteger a la niña o al niño.

No obstante, en el manual del mismo centro no se definen las responsabilidades ni se indican las rutas específicas para articular con entidades externas como el ICBF, las comisarías o los servicios de salud mental, por más necesarias que sean dichas articulaciones en situaciones de

riesgo, como se acaba de exponer. De este modo, la legislación escolar es incapaz de dar cuenta de la complejidad ecológica del fenómeno reseñado por Bronfenbrenner, lo que merma de forma notable la eficacia de la intervención institucional.

Las teorías institucionales, por otra parte, ayudan a dar cuenta de esta divergencia entre norma y práctica. Siguiendo el nuevo institucionalismo de DiMaggio y Powell (1983), las organizaciones tienden a adoptar estructuras normativas por relegación externa, pero sin realizar cambios en sus dinámicas. Esto se pone de manifiesto en la Institución Eleazar Libreros Salamanca, donde los instrumentos normativos están formalmente creados, pero no se encuentran en la práctica de los profesores, los alumnos y los directivos. Sobre el particular, los hallazgos muestran que el alumnado desconoce las vías de asistencia; que el profesorado no se encuentra adecuadamente formado en convivencia escolar; y que el Comité Escolar de Convivencia es simplemente reactivo y no proactivo. Ello corrobora lo planteado por DiMaggio y Powell sobre el isomorfismo coercitivo: la institución da cumplimiento al marco regulador legal, pero no integra la normativa en parte de su identidad como institución, ni como herramienta de transformación cultural.

A partir de esta tríada nuestra norma, nuestra teoría y nuestra responsabilidad institucional se da partida al hecho que la institución no puede limitarse a reproducir la normativa jurídica; es necesario que esa normativa se convierta en prácticas vivas que vayan modificando las dinámicas que propician las situaciones de acoso escolar. La prevención implica partir del hecho que el acoso no es un hecho aislado, sino que es un fenómeno multicausal que implica procesos de aprendizaje social, dinámicas ecológicas y estructuras de poder entre iguales. Como consecuencia de lo anterior, la escuela debe asumir un rol activo en la construcción de una cultura institucional de cuidado, mediación y corresponsabilidad: promover el manual como instrumento pedagógico y no

sólo disciplinario; formar permanentemente al profesorado; generar estrategias restaurativas continuadas; articular redes de asistencia con entidades externas; y promover la participación del alumnado en la toma de decisiones. Sólo así la norma podrá cumplir un papel de mecanismo efectivo de garantía del derecho a la educación y a la convivencia pacífica.

CAPÍTULO III

7.3 Impacto de la normativa sobre acoso escolar en la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca

El presente capítulo se orienta a realizar un análisis sobre la percepción e impacto real de la normativa sobre acoso escolar dentro de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca, a partir de la adopción de un diseño mixto de tipo descriptivo y analítico, que articula los fundamentos de la revisión documental con el empleo de instrumentos de recogida de información dirigidos a los diferentes actores de la comunidad educativa. La metodología tiene como base un diseño de investigación cualitativa–cuantitativa, donde la dimensión cualitativa se utiliza para interpretar el discurso y las prácticas institucionales que tienen que ver con la convivencia y la dimensión cuantitativa permite dimensionar la percepción, el conocimiento y la experiencia ante la prevención y la atención del acoso escolar.

Desde el contexto teórico, el presente capítulo se fundará en el modelo restaurativo de convivencia (Zehr, 2015) y en los aportes de la educación emocional (Goleman, 2013), que miran la gestión del conflicto como una oportunidad pedagógica para la reconstrucción del tejido social y para la formación ciudadana; además de contraponerse con la teoría de la corresponsabilidad educativa (Noddings, 2013) y con la pedagogía crítica (Freire, 1996), donde la escuela como escuela política y ética que se construye en el reconocimiento de la otredad y donde, por tanto, se llevan a cabo los derechos humanos en la vida cotidiana.

El análisis se lleva a cabo en tres momentos: primero, un análisis sobre la implementación normativo y las acciones institucionales que se llevan a cabo en los casos de acoso que se han hecho evidentes; un segundo aspecto hace referencia a las percepciones de los estudiantes, de los docentes y de los directores reflejadas en los resultados de las encuestas llevadas a cabo con el objetivo de determinar el nivel de conocimiento, de apropiación y de confianza en las rutas

institucionales de atención, y, finalmente, un estudio crítico sobre el impacto de dichas políticas en la convivencia escolar; es decir, un análisis que ponga de relieve logros, limitaciones y oportunidades de mejora.

Se espera que los resultados reflejen tensiones entre el marco normativo frente su aplicación, así como la existencia de progresos en la incorporación del enfoque restaurativo y deficiencias en la formación del profesorado, en la sensibilización del alumnado y en la sistematización de los casos. Este estudio ayudará a identificar patrones de percepción, fortalezas institucionales y vacíos operacionales, a partir de los cuales se podrán proponer mecanismos de fortalecimiento y un seguimiento continuo de los mismos, en la línea de poder avanzar en la cultura escolar de la empatía, la corresponsabilidad y la ética del cuidado.

3.1. Evaluación institucional sobre la implementación normativa

La evaluación de la implementación normativa en la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca fue desarrollada a partir de un análisis de tipo documental típico, que permite estudiar la relación que existe entre la normatividad vigente (Ley 1620 de 2013, dictamen 1965 de 2013, Ley 2170 de 2021, etc.) y los documentos que integran la gestión educativa, entre ellos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, y el Pacto de Convivencia 2024. Este procedimiento aporta evidencia para dar cuenta del grado en que la institución ha tomado los lineamientos normativos, tanto nacionales como internacionales, en materia de convivencia escolar y de prevención del acoso escolar.

A este respecto, el análisis de tipo documental se realizó a través de la lectura crítica, la codificación de textos y la categorización temática (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), tomando como bases la trazabilidad, la coherencia y la efectividad. Esta estrategia permitió

evidenciar los avances formales en la adecuación de la normatividad, e identificar los vacíos procedimentales y pedagógicos que se repiten en la aplicación de los protocolos de atención al acoso escolar. Según Flick (2015), el análisis de tipo documental se convierte en un instrumento que permite reconstruir las políticas institucionales desde su propio discurso y desde evidencias escritas, lo que valida el estudio de la implantación normativa.

Por ello, no se trata solamente de observar si existen documentos sobre conveniencia, sino de observar cual es la articulación entre la norma, los documentos construidos por la gestión institucional y la cultura educativa, donde se identifican tensiones de la norma, la gestión y la cultura de la educación. Este procedimiento permite apreciar el grado de implantación ejecutiva de las políticas de convivencia y las acciones que la gestión realiza en el Comité Escolar, y con ello dar cuenta empírica de la valoración de la norma y de la elaboración de propuestas de mejora.

En consecuencia, el estudio de la implementación de la normativa en la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca, permite poner en evidencia una relación progresiva entre la adecuación del marco jurídico interno y la implementación de los procedimientos institucionales en torno del acoso escolar. La inclusión del Pacto de Convivencia (2024) y las adecuaciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI), dan cuenta de la voluntad de cumplir con la Ley 1620 de 2013, el Decreto 1965 de 2013 y la Ley 2170 de 2021, orientadas a la posibilidad de una convivencia pacífica, inclusiva y restaurativa.

Sin embargo, el proceso de implementación se enfrenta a tensiones estructurales: por un lado, el documento normativo muestra la formulación de rutas de atención, principios de corresponsabilidad y mecanismos restaurativos, pero por otro lado el nivel de apropiación institucional en particular el de la apropiación por parte de los docentes y directivos— muestra unos vacíos y dificultades de seguimiento operacional. Esta diferencia, tal y como lo apuntaba

Ortega-Ruiz, en el 2022, presenta una realidad, la de la "asimetría que se produce entre la normativa legal y la cultura escolar efectiva", donde la norma se plantea en el discurso, pero no siempre acontece en la práctica habitual.

7.3.1. Acciones que se han llevado a cabo ante los casos reportados

De acuerdo con la revisión de los informes de convivencia y entrevistas institucionales, nos damos cuenta de que la institución ha puesto en marcha respuestas reactivas y preventivas ante los casos de acoso escolar. Entre las respuestas a resaltar se encuentra la constitución y puesta en marcha de la Escuela del Comité de la Convivencia, se destacan:

- a) La propuesta de rutas internas de atención se fundamenta en las "situaciones tipo I, II y III" establecidas en el Decreto 1965 de 2013, desde las que se diferencian situaciones de conflicto leve, acoso habitual o prolongado y conductas con connotación penal.
- b) La propuesta de incluir talleres de convivencia, o bien jornadas psicoeducativas centradas en el fortalecimiento de la inteligencia emocional o la comunicación asertiva entre el alumnado.
- c) La propuesta parcial de socializar el Pacto de Convivencia vigencia 2024 en sesiones de trabajo con docentes y familias en el marco de la promoción de principios de respeto y no discriminación.

A pesar de todos estos logros, todavía se sigue observando una escasa sistematización de los casos que se han ido produciendo, ausencia de indicadores de impacto y falta de documentación estandarizada de las actuaciones. No existen formatos únicos de registro de incidentes ni informes anuales que consoliden la forma de evaluar las tendencias o las reincidencias. Esto supondría

vulnerar el Lineamiento Técnico para la Convivencia Escolar (MEN, 2021), que pone de manifiesto la importancia del registro verificable de las situaciones reportadas, así como de las medidas adoptadas y de su evaluación posterior.

De esta manera, el estudio de los documentos permitió constatar que la mayoría de los testimonios e ilustraciones incluidos en el Manual de Convivencia y/o en las actas del Comité Escolar de Convivencia pertenecen a situaciones de tipo II; es decir, a situaciones de acoso escolar moderado. Esto hace suponer que, en la práctica institucional, la atención y trabajo va dirigida a este tipo de situaciones y que las de tipo I (conflictos leves) y III (de tipo penal) tienen menos representación o ausencia de desarrollo.

La revisión de los documentos también expresó que las estrategias recogidas en los informes y protocolos tienden a enfatizar más la sanción correctiva que la mediación restaurativa, lo que demuestra una mayor intencionalidad centrada disciplinariamente que formativamente. Tal preeminencia de la sanción contradice el principio pedagógico de reparación y reconstrucción de la relación expuesto por Zehr (2015) en su modelo de justicia restaurativa y que plantea que la intencionalidad del trabajo educativo que se tiene que hacer con el conflicto tiene que estar predefinido por restaurar relaciones y no por hacer un castigo.

Conjuntamente, se constató la ausencia de protocolos diferenciados para el ciberacoso o la violencia psicológica, así como tampoco estrategias de alfabetización digital que ayuden a los docentes y a los estudiantes a desarrollar un uso responsable de los entornos virtuales. Las deficiencias documentales permiten inferir un nivel de incipiente cultura digital y de toma de conciencia de la violencia mediada por tecnología, evidenciando la coincidencia con las alertas que lanza la UNESCO (2021) sobre la importancia de integrar la educación digital y el cuidado como aspectos esenciales de la convivencia escolar actual.

3.2. Percepciones de los actores escolares

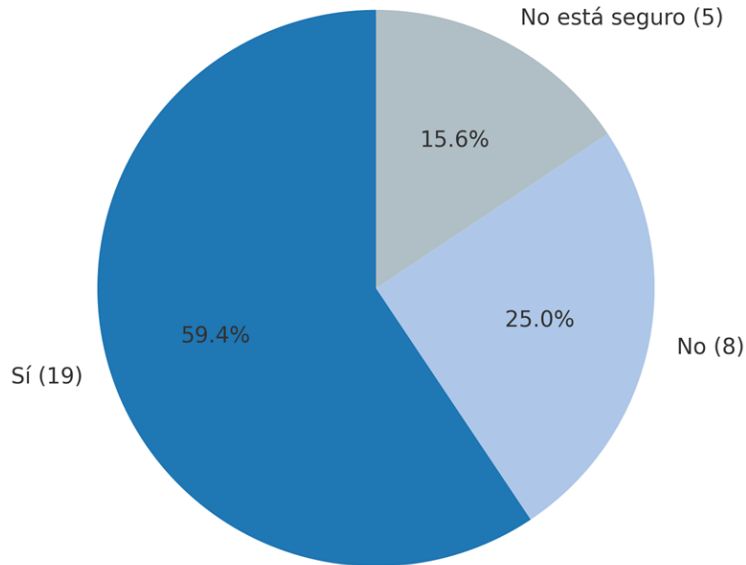
Ilustración 1. Aplicación de la encuesta.



Fuente: tomada al momento de hacer la encuesta.

La valoración del resultado de la encuesta, ejecutada mediante Google Forms a los actores educativos (estudiantes, profesores y directivos/as) de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca (junio/2025) pone de manifiesto la relación existente entre la norma promulgada y las apreciaciones reales de los elementos del proceso educativo que se hallan en situación de acoso escolar. Esta información se puso en diálogo con la Ley 1620 de 2013, el Decreto 1965 de 2013, los Lineamientos Técnicos del MEN (2021) la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y con la propuesta del enfoque de justicia restaurativa, de acuerdo con lo mencionado por Zehr (2015).

Figura 1. Conocimiento de la Ley 1620 de 2013

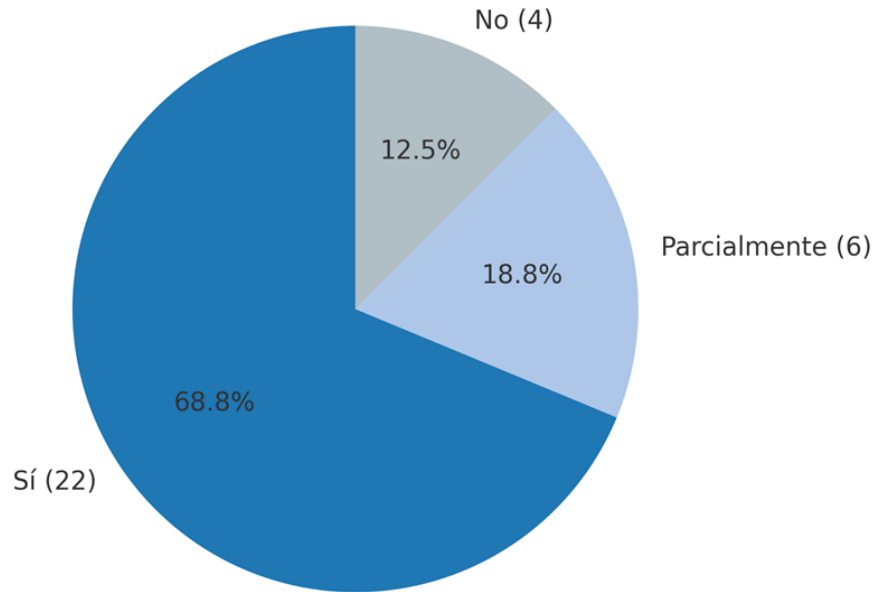


Fuente: elaboración propia.

Análisis de los resultados: El 59 % de personas encuestadas (n = 19) manifiestan que sí conocen la Ley 1620 de 2013 y el 41 % (n = 13) dicen que no saben o no tienen claridad sobre la norma. Este resultado pone de manifiesto una divergencia entre la existencia de la norma y su apropiación práctica, lo cual contradice la finalidad de dicha ley: fortalecer el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y garantizar la protección integral de los alumnos (Congreso de la República, 2013). Se debe indicar que esta falta de conocimiento puede explicarse desde el punto de vista de la teoría educativa como un déficit de "internalización normativa" (Habermas, 1991), lo que equivale a decir que las normas no se traducen en hábitos sociales o pedagógicos definidos. Es por lo que la institución debería fortalecer la alfabetización normativa, y el trabajo de socialización jurídica entendido en aula.

Figura 2. Lectura o socialización del Manual de Convivencia.

Figura 2. Lectura o socialización del Manual de Convivencia

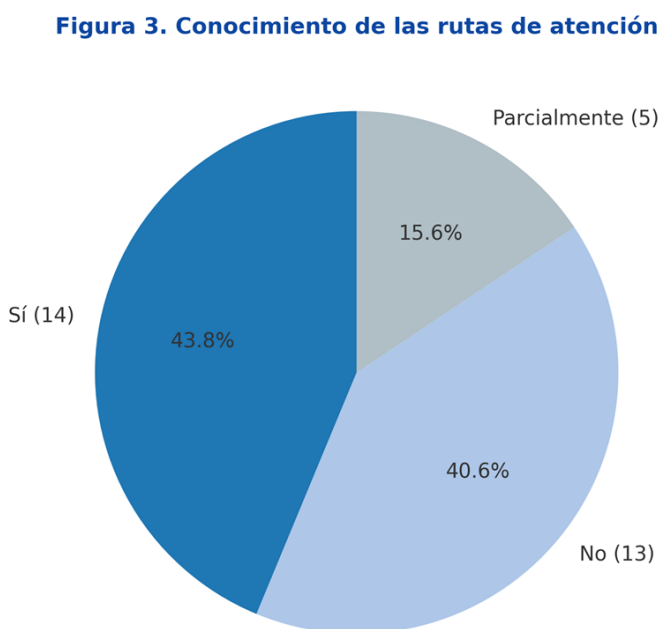


Fuente: elaboración propia.

Análisis de los resultados: El 68% (n = 22) ha leído o ha recibido información del manual, lo que implica un avance remoto en la comparación con versiones anteriores, pero, sin embargo, el 32% (n = 10) no conoce totalmente el manual. Dicho lo anterior, el artículo 87 de la Ley 115 de 1994 establece que cada institución debe tener un reglamento oficial, creando el espacio y la intención de realizarlo de forma participativa. Más allá de la existencia de un reglamento vigente para la Sede Educativa J. D. C. (versión 2024), el estudio pone de manifiesto que todavía no se logra consolidar dicha cultura de corresponsabilidad, entendida como la articulación de lo que debería ser la convivencia escolar, tal que estudiantes y docentes

comprendan qué derechos y deberes les corresponden. Considerando la teoría de la participación escolar (Freire, 1970): la participación efectiva no implica simplemente informar, en este caso, sino construir colectivamente normas y tener un espacio para la reflexión crítica. El escaso conocimiento del manual todavía refleja una convivencia regulada "desde arriba" y no desde el empoderamiento del ciudadano.

Figura 3. Conocimiento de las rutas de atención



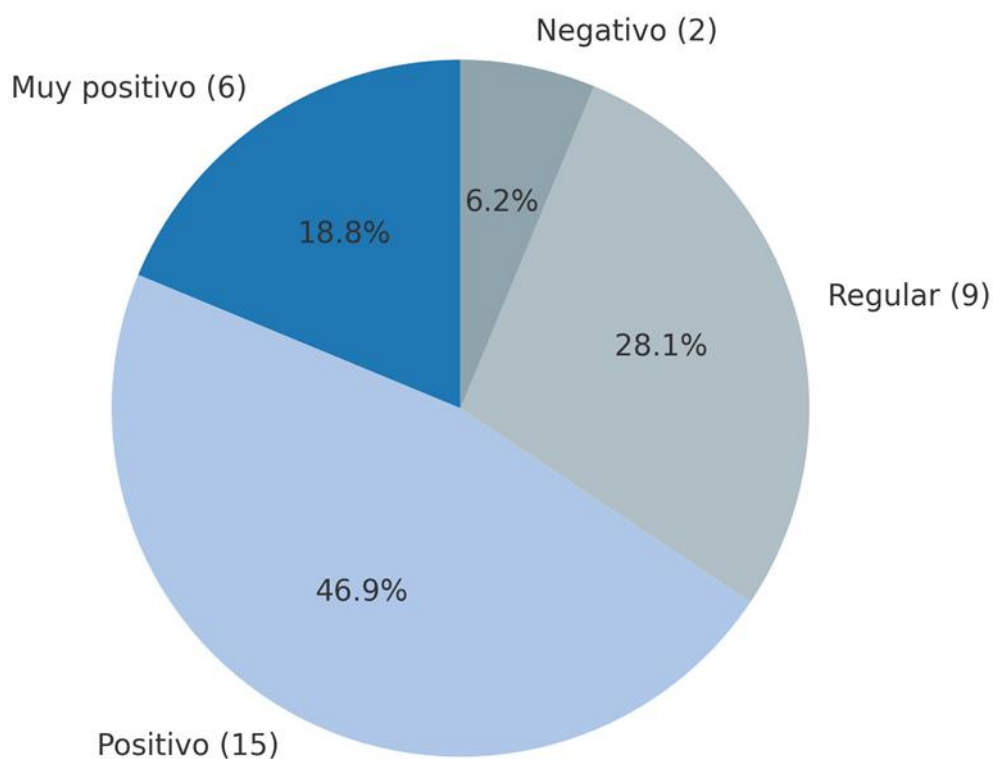
Fuente: elaboración propia.

Análisis de los resultados: Sólo el 44 % (n = 14) dice que sabe de las rutas institucionales para atender casos de acoso, en contraposición con el 56 % (n = 18) que no las conoce o dice conocerlas parcialmente. El artículo 18 de la Ley 1620 de 2013 indica que jefes de grupo e instituciones educativas deben incluir dentro de los manuales las rutas claras de atención y acompañamiento psicosocial, al igual que el Decreto 1965 de 2013 que hace un desarrollo de las orientaciones diferenciadas para las situaciones tipo I, II y III. La falta de conocimiento da cuenta

de la falta de capacitación institucional y de pedagogización de la norma, pues el MEN (2021) habla de que la falta de conocimiento de dichas rutas conlleva revictimización y un problema de confianza institucional. Desde la justicia restaurativa la falta de rutas representa el no haber hecho el primer paso por la reparación, es decir, no haber hecho la escucha y la atención oportuna (Zehr, 2015).

Figura 4. Percepción del clima institucional.

Figura 4. Percepción general del clima institucional



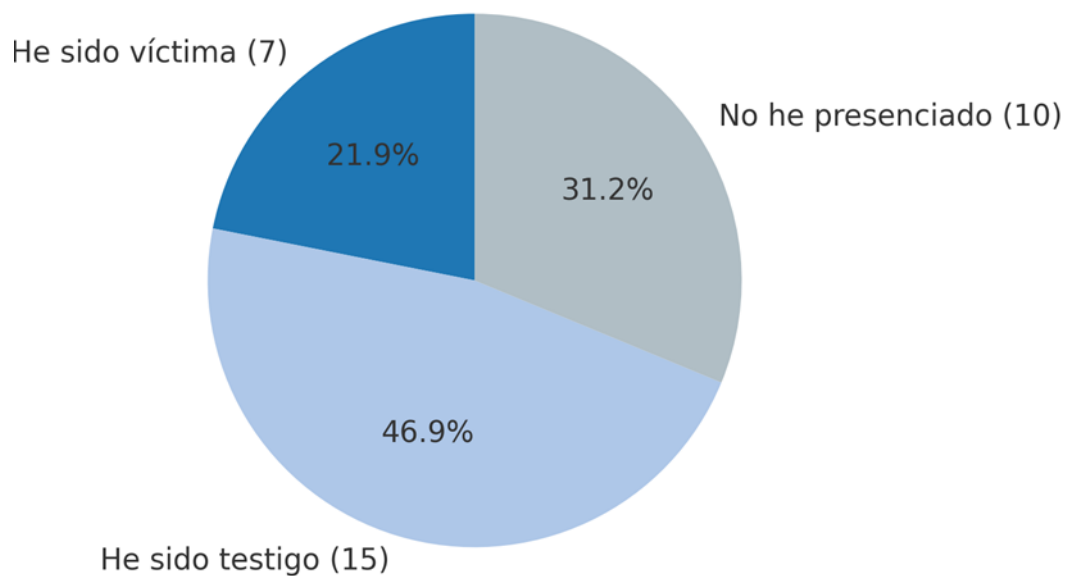
Fuente: elaboración propia.

Análisis de los resultados: El 66 % (n = 21) habla de un clima institucional positivo o muy positivo, pero el 34 % (n = 11) habla de tensiones o desconfianza. Así el clima se puede

reflejar en una convivencia formalmente estable pero emocionalmente frágil. De acuerdo con la Ley 1732 de 2014 (Cátedra de la Paz) el clima escolar debe ser un reflejo de la cultura del respeto y la no violencia. Desde un enfoque teórico, Ortega (2022) defiende que los manuales han de “transformarse en textos de ética práctica”, no en repertorios de tipo punitivo. El resultado nos muestra que la convivencia educativa sigue caracterizada por la disciplina y no por el diálogo pedagógico, lo que limita la construcción de comunidades educativas resilientes y empáticas.

Figura 5. Experiencias directas o indirectas de acoso escolar

Figura 5. Experiencias de acoso escolar



Fuente: elaboración propia.

Análisis de los resultados: El 68 % (n = 22) de los alumnos dice haber sido víctima o testigo de acoso escolar, preferentemente verbal o psicológico.

Esta cifra nos certifica la presencia de conflictos del tipo II según el Decreto 1965 (MEN, 2013). Los testimonios abiertos aluden a la existencia de burlas, exclusiones y agresiones en el contexto de las redes sociales, fenómenos que hacen referencia al ciberacoso, el cual, de acuerdo con la Sentencia T-310 de 2024, se traduce en vulneración de derechos fundamentales a la dignidad y a la educación. Este dato tiene especial relevancia si se tiene en consideración la teoría de “violencia simbólica” de Bourdieu (1998) que nos indica cómo los comportamientos humillantes reproducen jerarquías sociales y desigualdades que se dan por invisibles en la escuela, destacando la urgencia de una formación en empatía, comunicación y ciudadanía digital.

Figura 6. Canales más utilizados para manifestar situaciones.



Fuente: elaboración propia.

Análisis de resultados: El orientador escolar (46 %, n = 15) y el docente guía (28 %, n = 9) son las figuras más consultadas, mientras que el Comité de Convivencia alcanza un muy escaso 15 % (n = 5).

Este hallazgo indica un déficit de institucionalidad funcional: donde las normas crean los órganos, pero no logran la legitimidad social de los mismos. Según el Lineamiento Técnico del MEN (2021), los comités tienen que actuar como entornos pedagógicos de mediación, no como espacios para sancionar. La teoría institucional de North (1990) ayuda a desvelar la siguiente problemática: las “reglas formales” existen; sin embargo, son las “reglas informales” (la cultura escolar) las que priman, depositando los canales oficiales en relaciones de confianza personal. Esto implica apuntalar y atesorar el liderazgo pedagógico del comité, así como reforzar lo que tiene que ver con la visibilidad en la comunidad.

En referencia a la percepción de la efectividad de las rutas institucionales (figura 7), el 54 % (n = 17) consideran que son poco o nada efectivas, el 34 % (n = 11) creen que son medianamente efectivas y el 12 % (n = 4) piensan que son muy efectivas. Esto da cuenta de la discontinuidad que existe entre lo que es el diseño normativo y la ejecución real de ese diseño. Aun cuando la Ley 1620 y el Decreto 1965 establecen una estructura, la falta de indicadores y de seguimiento, da como resultado un deslizamiento en la credibilidad de la institución. Se puede afirmar críticamente que la respuesta institucional sigue anclada en la lógica del control disciplinario antes que la gestión restaurativa del conflicto. Tal y como afirma Zehr (2015), sin reconstrucción de vínculo toda sanción es simbólicamente vacía. En esa misma línea, la Corte Constitucional tiene claro que no activar la ruta de atención se traduce en la vulneración de derechos fundamentales (Sentencia T-040 de 2025).

Figura 7. Formación sobre ciberacoso y convivencia digital



Fuente: elaboración propia.

Análisis de resultados: Solo el 31 % (n = 10) ha recibido formación sobre prevención del ciberacoso, frente a un 59 % (n = 19) que dice no haberla recibido.

La limitada alfabetización digital contrasta tanto con lo expuesto en el art. 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) como con los ODS (ODS 4.7), que abogan por un aprendizaje seguro y ético en formatos digitales.

La UNESCO (2021) alerta sobre el ciberacoso como una continuación de la violencia a la que se expone la infancia y que, por tanto, debe abordarse mediante una estrategia

interdisciplinar. Y en esta institución aún no existe una propuesta integral de educación digital ética que contribuya a un mejor futuro, por lo que se corre el riesgo de invisibilizar nuevas formas de acoso.

Acorde a las anteriores respuestas, se tiene que la totalidad de los resultados expuestos refleja una tensión estructural entre norma, cultura y práctica educativa. Aunque en Colombia se han ido incorporando leyes como la Ley 2170 de 2021 (educación inclusiva) o la Ley 2354 de 2024 (convivencia digital y prevención del vapeo escolar), su impacto institucional queda limitado por diferentes factores, tales como:

- El docente no está recibiendo la debida formación continua sobre la justicia restaurativa y la convivencia emocional.
- Escasa comunicación entre las familias, los orientadores y los directivos.
- Debilidad en la documentación y en el seguimiento de los casos.
- No existen indicadores de impacto.

Este análisis concluye que el paso hacia una convivencia restaurativa inclusiva y digitalmente responsable requiere no sólo de normas, sino que además es necesaria una pedagogía de la empatía, de la responsabilidad y del reconocimiento mutuo coherentes con el Estado Social de Derecho y con el principio del interés superior de los menores (art. 44 C.P.).

7.3.2. Análisis crítico del impacto en la convivencia escolar

El efecto de la regulación sobre el acoso escolar en la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca se enmarca en la normalización en el ámbito normativo y pedagógico. Los resultados muestran progresos evidentes en el conocimiento formal del marco jurídico, aunque

también pone de manifiesto el desfase existente entre la norma y la práctica cotidiana. Este retraso pone de manifiesto que la convivencia no se transforma simplemente con leyes o manuales, sino a través de procesos de formación ético-emocional-comunitario (Ortega 2022).

La crítica del análisis convierte esta valoración del cumplimiento asequible y de los pendientes en la política de convivencia escolar todavía por consolidar, es decir, como una práctica restaurativa, participativa y digitalmente responsable.

Respecto a los logros obtenidos. entre los principales se encuentra que la actualización normativa y conceptual del Manual de Convivencia (versión 2024), incorporó disposiciones que dictaba la Ley 2170 de 2021 (educación inclusiva), así como la Ley 2354 de 2024 (ambiente escolar y prevención del vapeo), además de los lineamientos del Decreto 1965 de 2013. Este proceso de revisión fue un paso adelante en el establecimiento de una cultura institucional más acorde con los principios del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Congreso de la República, 2013).

A su vez, la inclusión de conceptos como mediación, justicia restaurativa, ciberacoso, y diversidad en el PEI y en el manual hoy vigente nos indican un movimiento conceptual hacia una escuela más consciente de las nuevas realidades psicosociales. Los datos de las encuestas muestran que el 68 % de los encuestados lo consideran un medio que puede lograr un clima escolar saludable y que el 59 % les resulta que tienen conocimiento de la Ley 1620, lo que demuestra que las estrategias de socialización de la norma y la participación estudiantil empiezan a impactar.

En relación con el principio de corresponsabilidad del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), se han dado pasos para la articulación y conexión familia-escuela-Estado, se ha avanzado en la vía del trabajo del Comité de Convivencia y aunque ha comenzado a aparecer,

no deja de ser incipiente, y se ciñe a algunas salidas de canalización de conflictos por el camino pedagógico y no solo por la vía de la disciplina.

Desde la vertiente teórica mencionada, este paso o cambio es lo que se concretaría a la pedagogía de la relación, según la pedagoga Noddings (2013), donde lo que se entiende como ejes de la ética educativa es el cuidado, la mediación y la empatía. De modo que se vaya visualizando la escuela más como un hipotético escenario de aprendizaje emocional y ciudadano que como un lugar de corrección de la conducta.

Respecto a los desafíos pendientes y oportunidades de mejora, se evidencia que persisten los desafíos institucionales, dado que los resultados de la encuesta evidencian que el 54 % considera poco o nada efectivas las rutas de atención y que el 59 % no ha recibido formación sobre ciberacoso ni sobre ciudadanía digital. Esto pone de relieve la operatividad del Decreto 1965 de 2013, tal y como establecen los mecanismos de notificación, de acompañamiento psicosocial y de derivación interinstitucional. La falta de trazabilidad documental y de indicadores de seguimiento pone en tela de juicio las orientaciones del Lineamiento Técnico de Convivencia Escolar (MEN, 2021).

Desde una mirada crítica, esta distancia puede explicarse atendiendo a la teoría de la “doble institucionalidad” (North, 1990): el hecho de que hay unas normas formales que no tienen soporte en las prácticas sociales. La cultura escolar aún se encuentra anclada a un modelo punitivo y reactivo que considera la intervención a posteriori, otorgando más peso a la sanción que a la prevención. En palabras de Zehr (2015), el aprendizaje y la lógica disciplinaria que incide en la cultura escolar ignora la lógica propia de la justicia restaurativa “solo se puede reparar un daño si la víctima ha sido escuchada y el agresor ha mostrado su responsabilidad”.

Otro de los desafíos importantes es la formación del profesorado en materia emocional y en competencias restaurativas. Los datos ponen de manifiesto que el profesorado ha sido el principal canal que ha manejado la atención en el grupo (46% solicita la atención del orientador escolar y 28% la del tutor docente), pero carece de manera sistemática de herramientas metodológicas para el manejo de conflictos de un cierto grado de complejidad. El MEN (2023), en sus guías sobre la convivencia, denuncia que la formación y el fortalecimiento de las capacidades emocionales del profesorado son una condición necesaria para la educación inclusiva y para la educación protectora.

Por último, la brecha digital y el escaso tratamiento del ciberbullying suponen un tema emergente. La baja alfabetización tecnológica soslaya la capacidad institucional para preguntar por determinadas violencias que ocurren fuera del aula física. Tal situación ya había sido advertida por la UNESCO (2021) y la OCDE (2022), quienes abordan la necesidad de integrar la ética digital y la inteligencia artificial en la educación en la prevención del acoso y la creación de espacios de aprendizaje seguro. El análisis permite concluir que el efecto de la norma de acoso escolar en la convivencia institucional de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca es progresivo, aunque insuficiente. Se ha conseguido avanzar en el reconocimiento explícito de la ley, así como en el acompañamiento de una sensibilidad pedagógica en lo que respecta a la protección y el respeto, aunque, en cierta forma, la cultura escolar no sea lo suficientemente acentuada para alcanzar los principios restaurativos e inclusivos que la norma alude.

En términos reales, la convivencia ha dado pasos hacia adelante en relación a la visibilidad del problema y la participación de los estudiantes en la elaboración de las normas, pero el ejercicio cotidiano sigue todavía impregnado de prácticas de tipo más tradicional en cuanto a la corrección y el control.

El verdadero reto se asienta en conseguir que las disposiciones legales no sigan actuando como un marco de referencia y pasen a ser una guía viva de la acción pedagógica y comunitaria, convirtiendo los conflictos en oportunidades para el aprendizaje ético y emocional. De esta manera, antes que introducir leyes o manuales, la institución necesita consolidar una cultura de la convivencia como valor compartido, que articule la norma con la vida cotidiana escolar. En esta transformación es necesario el liderazgo pedagógico, el acompañamiento psicosocial y la educación emocional como herramientas para tratar la empatía, la corresponsabilidad, el reconocimiento. Solo bajo esta lógica conseguiremos que la escuela pase de ser un escenario que «regula la conducta» a ser un espacio que forma ciudadanía, en coherencia con el sentido del Estado Social de Derecho y con los principios contemplados en su artículo 44, en el que se dice que deberá ser tenido en cuenta el interés superior del menor.

7.3.3 Análisis teórico, entre la teoría y la practica aplicada.

El Tercero Capítulo ofrece indicios que dan cuenta de cómo, a pesar de poder encontrar formalmente la existencia de la normativa de convivencia, la Institución Educativa Eleazar Libreros Salamanca se enfrenta a dificultades estructurales para lograr construir una convivencia escolar generalmente pacífica, cohesionada y protectora. Entender esta realidad es posible cuando estos resultados son analizados a partir de las teorías del clima escolar, la cultura escolar, y la institucionalización, las que hacen posible explicar por qué, siendo la normativa correctamente enunciada, esta no llega a cambiar las prácticas en la vida cotidiana de la comunidad educativa.

Si se analizan los hallazgos desde la teoría del clima escolar, se observa cómo los hallazgos revelan tensiones fuertes en la percepción de la seguridad, la confianza y la cohesión

entre estudiantes y docentes. De acuerdo a Cohen et al. (2009) el clima escolar es un conjunto de experiencias compartidas que incluyen las relaciones interpersonales, la calidad del apoyo emocional, la percepción de la justicia y la claridad de las reglas.

Las alumnas y los alumnos expresan sentirse no escuchados, perciben desigualdad en el trato y añaden también no tener mediaciones eficaces, lo cual va con la afirmación de Cohen et al. que alude a que un clima deteriorado propicia la aparición y persistencia de comportamientos agresivos. En esta línea, la falta de respuesta temprana hacia el acoso, la escasa presencia de adultos en los momentos críticos y la inexistencia de espacios de diálogo permanentes evidencian que la institución no ha sabido construir un clima escolar que funcione como factor de protección ante el riesgo. Asimismo, se evidencia que la cultura escolar, que se entiende como el conjunto de valores, creencias, hábitos y significados que guían la vida institucional (Schein, 2010), también se encuentra en el seno de una tensión.

Las conclusiones reflejan relaciones informales que niegan el espíritu del Manual de Convivencia: los estudiantes aceptan ciertos niveles de agresión, los profesores resuelven el conflicto con castigos o evasiones, los canales de participación no están asentados, lo cual deja entrever que el formato actual de convivencia no ha adquirido el modelo restaurativo que fundamenta la Ley 1620 del 2013, ni existen las formas de respeto, el cuidado o la corresponsabilidad, que deberían existir para que la convivencia se ejerza de la forma esperada.

En este sentido, Schein (2010) recuerda que la cultura no cambia por decreto, sino que lo hace a partir de los procesos de aprendizaje colectivo y reconfiguración de prácticas; precisamente aquí se encuentra uno de los principales obstáculos para aplicar la ley sin ningún tipo de inconvenientes.

En cambio, la teoría de la institucionalización y el isomorfismo organizacional elaborada por DiMaggio y Powell (1983) permite entender por qué, distinto del concepto de la difusión de las prácticas, la institución ha replicado estructuras normativas sin modificar las dinámicas intrainstitucionales. En este sentido, la investigación pone de manifiesto que la escuela adoptó las rutas de atención, las definiciones y las estructuras que la Ley 1620 trae, fundamentalmente por la presión externa, en lo que los autores consideran el isomorfismo coercitivo, pero sin la apropiación pedagógica o cultural de las prácticas. El Comité Escolar de Convivencia reacciona, los docentes no conocen los pasos clave de la ruta de atención y las familias no emergen como actores en la gestión de los casos. Este desajuste entre estructura formal y práctica cotidiana encontraría en la tesis de DiMaggio y Powell sobre la existencia de organizaciones que “parecen” cumplir, pero no consiguen operar de acuerdo a los propósitos reales de la norma, una confirmación: la institución reproduce así el diseño normativo, pero sin haberse apropiado de ello como parte de su identidad organizacional.

A la hora de poner en relación estas tres teorías (clima escolar, cultura escolar e institucionalización) con los hallazgos del capítulo, se observa que la dificultad principal no radica en la ausencia de regulación, sino en la falta de condiciones organizacionales, emocionales, relacionales y culturales que la sostengan. La institución cuenta con un manual al día, pero no lo ha podido transformar en una herramienta que oriente la práctica diaria de la comunidad escolar. La falta de formación del profesorado en convivencia, el escaso involucramiento del alumnado y la débil articulación con las entidades externas evidencian que el sistema escolar funciona en una lógica de cumplimiento mínima, sin avanzar bajo premisas de construcción de una cultura institucional que sea coherente con las primicias del bullying.

Así, los hallazgos confirman que la transformación de la convivencia no exige solamente la inclusión formal de la regulación, sino hacer un cambio en las relaciones, en las prácticas, en los valores y en los supuestos que orientan la vida escolar. En un clima y una cultura escolares saludables, la normativa no es una imposición externa, sino un pacto colectivo que obren todos los actores; en cambio, en la institución localizada, esto no ha pasado aún. Irrumpir en esta realidad desde las teorías ya mencionadas lleva a concluir que el reto principal del establecimiento educativo no es de tipo jurídico, sino organizacional y pedagógico: convertir la normativa en práctica viva capaz de transformar el clima, hacer avanzar la cultura escolar y superar la institucionalización anquilosada que hoy limita los avances en convivencia.

Análisis de resultados

La investigación acerca de la institucionalización de la normativa respecto del acoso escolar en la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca se realizó mediante la implementación de una metodología cualitativa de corte jurídico-descriptivo; a su vez, la utilización de revisión documental de los documentos normativos, jurisprudenciales y pedagógicos, así como de los documentos institucionales como el Proyecto educativo Institucional (PEI), el Manual de convivencia, entre otros.

Esta forma de trabajar el enfoque de la investigación permitió examinar el fenómeno del acoso desde tres dimensiones complementarias: la jurídico-normativa, la institucional-organizacional y la socioeducativa, lo que permitió revisar la formalización de la norma y al mismo tiempo la puesta en práctica de la misma en la institución educativa.

El estudio integró, desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), el acoso escolar en contextos de tolerancia de la agresión o invisibilización, lo que confirma que la prevención sobre el acoso no puede centrarse solamente en el castigo de la conducta devendiendo en la modelación de la conducta prosocial de las personas que están involucradas en el acoso escolar. La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) dejó ver también que el acoso es un fenómeno multicausal y que el mismo se reproduce en diferentes expresiones de un entorno educativo, desde las interacciones cotidianas (microsistema) hasta las políticas institucionales (macrosistema). Esto explica que la sola existencia de leyes (Ley 1620 de 2013, Decreto 1965 de 2013) no garantiza un entorno protector: la eficacia normativa dependerá de los grados de articulación entre familia, escuela, comunidad y Estado.

El nuevo institucionalismo de DiMaggio y Powell (1983), en contraste, mostró que la adopción de políticas anti-bullying en las instituciones se presenta como formal y burocrática,

donde las instituciones responderían más a las presiones legales que a procesos de apropiación pedagógica. Esto se validó en la revisión documental. Así, el Manual de Convivencia 2024 se limitaba a incorporar la normativa vigente, sin construir mecanismos reales de seguimiento, medición ni evaluación del impacto.

En lo que respecta a la intervención, el modelo restaurativo elaborado por Braithwaite (2002) fue utilizado como referencia teórica para examinar la distancia que se producía entre el discurso institucional y las prácticas educativas y formativas empezando desde el momento en que los documentos institucionales hacían referencia a la noción de reparación y mediación. Si bien los referidos documentos hacían mención de la noción de la reparación y mediación, tanto las entrevistas como las encuestas llevadas a cabo mostraban que las respuestas a situaciones de acoso eran reactivas y sancionadoras, y escaseaban estrategias restaurativas o de acompañamiento emocional.

Los resultados muestran una clara respuesta a que las manifestaciones de acoso escolar que han sido identificadas no pueden ser vistas como comportamientos aislados, como simples fallos de disciplina, sino como manifestaciones complejas que encajan a la perfección con las teorías analizadas en el marco conceptual. En primer lugar, la persistencia de la agresión a pesar de que se implementen intervenciones específicas valida plenamente la importancia que tiene la Teoría del Aprendizaje Social: los estudiantes reproducen patrones de conducta que observan reforzados en su entorno inmediato: si las agresiones no son reprimidas a tiempo, o si la figura docente no actúa ante el fenómeno del acoso escolar porque no se siente armada o porque se ha normalizado en el aula lo que pasa, el mensaje implícito que recibe el grupo es que estas conductas son válidas o aceptadas. Esta evidencia técnica muestra que la institución no ha

logrado cortar el ciclo del refuerzo que le permite circular la violencia como una manifestación de conductas legítimas.

Los resultados también apuntan a la existencia simultánea de factores que se relacionan a la hora de crear el conflicto. Se pueden observar factores personales, familiares, institucionales y comunitarios que se relacionan estrechamente, lo cual está en consonancia con lo previsto por la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979): por ejemplo, se da una baja comunicación entre escuela y familia, una escasa disponibilidad de soportes psicosociales para garantizar el cumplimiento de las normas, una ausencia de contención emocional en cada uno de los niveles, así como la exposición hacia dinámicas comunitarias complejas. Todo esto da forma a un ecosistema que aumenta la vulnerabilidad del alumnado en su relación con el acoso. La institución educativa no está interviniendo en estos niveles —microsistema, mesosistema y exosistema—, lo que provoca que se reproduzca un vacío de articulación que ya había sido advertido por la teoría y que aparece como uno de los principales factores de riesgo y vulnerabilidad. No basta con gestionar situaciones individuales y concretas; se trata de comprender que en los niveles estructurales la institución no opera como un entorno protector, sino que reproduce un entorno desprotegido.

De modo similar, la presencia de líderes negativos, las disputas por el control simbólico y las conductas de intimidación asumidas del propio estatus sugieren el mantenimiento de las proposiciones definidas por la Teoría del Dominio Social (Pellegrini y Long, 2002). Los resultados no solo muestran agresiones, sino también las jerarquías informales que se consolidan y alimentan a partir de prácticas de exclusión y humillación. Técnicamente, esto indica que la institución carece de la elaboración de prácticas que permitan la regulación de la competencia social y la promoción de liderazgos positivos que contribuyan a desarticular

las políticas de dominación. El hecho de no contar con programas de participación estudiantil establecidos, la falta de espacios formativos que contribuyan al desarrollo de habilidades socioemocionales e interpersonales, y el mantenimiento de una estructura grupal homogeneizadora son condiciones que alimentan la posibilidad de que la intimidación lleve a cabo su rol regulador del grupo.

A nivel institucional, la mismidad entre la existencia formal de las normas escolares y la débil aplicación de las mismas en el día a día corresponde de forma precisa con lo señalado por la Teoría de la Institucionalización y el Isomorfismo (DiMaggio y Powell, 1983). La institución educativa ha incorporado la estructura normativa de la Ley 1620 y del Decreto 1965, pero la adopción es sólo formal: todo se compone de protocolos que no se ponen en marcha de forma sistemática, de comités que funcionan de manera reactiva, de docentes con diferentes niveles de conocimiento de la ruta de atención y de falta de un seguimiento longitudinal de los casos. Una configuración técnica desajustada que ilustra un proceso de institucionalización inacabado, en el que existe la forma normativa, pero no el fondo organizativo —práctica, cultura y convicciones que la acompaña en su ejecución.

Analizar el clima en el aula, tal como proponen Cohen et al. (2009), es determinante para la comprensión de los resultados: una sensación de injusticia, desconfianza, desigualdad en la intervención docente y miedo a denunciar no son solo sensaciones de los estudiantes sino también indicadores técnicos de un clima en decadencia que, de acuerdo con la evidencia, disminuye la efectividad de cualesquiera de las políticas institucionales de convivencia.

Estos resultados se respaldan con la Teoría de la Cultura Escolar de Schein (2010), que establece que las organizaciones solo logran cambios si los valores y supuestos básicos son transformados, en este caso, la cultura escolar sostiene aún prácticas que mantienen el conflicto,

privilegian la sanción y no favorecen una identidad institucional centrada en el cuidado. La cultura real —la que hay en las interacciones diarias, la de las clases no corresponde con la cultura normativa que presenta el Manual de Convivencia. Del mismo modo, la existencia mayoritaria de intervenciones tardías, de carácter punitivo, pone en evidencia que la institución, la cual no lleva a la práctica intervenciones centradas en las estrategias de prevención primaria, secundaria y terciaria que el Modelo Multinivel del CDC (2020) sostiene: la prevención del acoso sexual se realiza de forma gradual, anticipada y, además, sostenida en el tiempo. La carencia de intervenciones sistematizadas o de programas escolares de carácter integral nos podría explicar por qué el fenómeno asomo a pesar de la aplicación de medidas sueltas. Por último, los resultados muestran que la institución no ha incorporado los principios de la Justicia Restaurativa de Braithwaite (2002) ya que no se observaban prácticas consolidadas de diálogo, de reparación del daño, de participación y de construcción grupal de acuerdos. Esta visión produce un vacío pedagógico: la sanción puede detener el conflicto de forma temporal pero solo los procesos restaurativos tienen la capacidad de transformar las relaciones y modificar la conducta a largo plazo.

Por lo tanto, esta lectura técnica y crítica muestra que las evidencias no son solo descriptivas, sino explicativas: describen un sistema escolar que presenta dificultades estructurales para institucionalizar lo que debería ser un marco de convivencia coherente con los principios teóricos y normativos. El análisis demuestra que la institución necesita no solo realizar ajustes procedimentales, sino que ha de reconstruir las bases culturales, organizativas y de prevención que sostienen un sistema de convivencia democrática. Por lo tanto, la teoría no solo muestra la forma de concebir los resultados, sino que también pone de manifiesto los puntos

donde la práctica institucional debe transformarse para garantizar la protección integral de los estudiantes.

Principales resultados hallados.

Formalización normativa sin plena apropiación práctica. La institución ha desarrollado su marco normativo actual sin profundización de su práctica, mencionando leyes nacionales (1620 de 2013, 1098 de 2006, 2170 de 2021) y convenios internacionales (Convención de los Derechos del Niño, 1989). Pese a ello ha quedado una distancia existente entre la escritura y la práctica, lo que se traduce en una convivencia más sistemática por lo disciplinario que por la reflexión ética.

Falta de sistematización y trazabilidad de los casos. El análisis realizado sobre el PEI y el Manual de Convivencia hizo evidente la falta de registros continuos y de módulos de evaluación de los casos reportados. Esta falta de documentación atenta contra lo estipulado en el artículo 18 de la Ley 1620, que establece la obligación de tener reportes periódicos y de hacer un seguimiento de resultados.

Capacitación insuficiente del personal docente: Los resultados de las encuestas evidencian que más del 50 % del cuerpo docente no ha sido capacitado en rutas de atención ni en convivencia digital. Esta falta de formación constituye un freno a la identificación oportuna de los casos y a la activación de los protocolos, lo que corrobora la observación realizada por la Corte Constitucional (Sentencia T-040 de 2015) sobre la falta de diligencia institucional como una forma de vulnerar derechos.

Predominio de respuestas correctivas a las restaurativas: Los casos tipo II (acoso moderado) fueron los más reportados y en su tratamiento institucional se vio que la respuesta

fue, ante todo, para sancionar o llamar la atención. Esta tendencia va a contracorriente del enfoque pedagógico restaurativo propuesto por el MEN (2021), que plantea la prevalencia del diálogo, de la empatía, de la reparación emocional.

Baja integración digital y enfoque inclusivo incipiente. A pesar de que se contempla la Ley 2170 de 2021 (educación inclusiva) y la Ley 2354 de 2024 (entornos escolares libres de humo y vapeo), los protocolos no contienen la perspectiva diferencial y no abordan el ciberacoso ni la gestión ética de imágenes o de datos personales en entornos escolares.

Ahora bien, los resultados corroboran los modelos teóricos utilizados: la teoría ecológica de Bronfenbrenner se pone en evidencia en la interdependencia de factores familiares, institucionales y sociales: la convivencia escolar no depende sólo de la escuela sino de redes de apoyo interinstitucional. La propuesta del nuevo institucionalismo es que las normas se asumen formalmente, pero sin que se dé una modificación de la cultura escolar, de tal forma que se incorpore la norma, pero no se pueda llegar a transformar la práctica.

Ciertamente la justicia restaurativa pone de manifiesto el déficit de una cultura del diálogo; las respuestas institucionales continúan asentadas en la lógica de la punición que en la reconciliación. Finalmente, la teoría del aprendizaje social nos confirma que las conductas de acoso escolar se mantienen en ausencia de referentes positivos, dado que los estudiantes reproducen pautas que observan en sus pares o en figuras adultas, motivo que pone de nuevo de relieve la necesidad de liderazgo pedagógico y de modelado ético.

Desde el punto de vista crítico, el proceso de institucionalización normativa en la institución se considera que está en una fase transicional, en la que existe una voluntad normativa pero que no es posible que haya un cambio cultural consolidado. La convivencia todavía persiste en ser entendida como cuestión disciplinaria, cuando tendría que ser entendida

como práctica formativa y ética, tal como indicada por Ortega-Ruiz (2022). El exceso de formalidades de carácter procedimental (actas, comités, circulares) puede dar lugar a dar lugar a una “gestión burocrática del conflicto” (García & Martínez, 2020), en donde se hace hincapié en el cumplimiento del documento todoterreno y no en el restablecimiento del tejido humano.

Por el contrario, los resultados permiten extraer una oportunidad: la creciente percepción de la necesidad de trabajar la convivencia como proceso emocional y de relación, en la línea de la Ley 2383 de 2024 (Ley de educación socioemocional). Esta norma puede ser entendida como un punto de inflexión para la construcción de una convivencia basada en el cuidado, la empatía y la corresponsabilidad (Noddings, 2013), aunando la norma con la práctica diaria aula.

La investigación señala que el proceso de institucionalización de la normativa sobre el acoso escolar ha progresado mucho más en el ámbito formal que en el plano práctico. El reto para la Institución Eleázar Libreros Salamanca será convertir la convivencia normativa en convivencia vivida, en la cual la norma jurídica se convierta en una herramienta didáctica.

El fortalecimiento de la formación del profesorado, el rastreo documental, la educación digital y la fundación de los comités restaurativos son los pasos necesarios para unir toda norma y práctica que cierren el espacio entre la norma y la práctica docente. En definitiva, el impacto normativo habrá de quedar medido no solo en la disminución de casos de acoso escolar, sino también en que la Escuela sea capaz de poder formar sujetos éticos, empáticos y corresponsables, lo que traduce lo exigido desde el Estado Social de Derecho y el Principio del interés superior del niño y la niña.

Conclusiones

En el desarrollo del primer objetivo específico desarrollo en el primer capítulo consistió examinar el marco legal, doctrinal y de las decisiones de la jurisprudencia que se vinculan al tema del acoso escolar en Colombia. El examen permitió determinar que el ordenamiento jurídico colombiano —que tiene como cabeza el contenido de la Ley 1620 del 2013 y el Decreto 1965 de 2013— construyó un marco normativo solidificado desde el punto de vista de la convivencia escolar en relación con los principios del interés superior del menor (art. 44 C.P.) y el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006).

No obstante, la revisión de la práctica judicial encontró que las decisiones de la jurisprudencia, particularmente la Sentencia T-252 de 2023, la T-176 de 2024 y la T-040 de 2025, han tenido que suplir las deficiencias operativas acerca de la aplicación de los instrumentos institucionales, reiterando que la inacción o esperando una respuesta por parte de los establecimientos educativos en el tratamiento de situaciones de acoso escolar es una vulneración de derechos fundamentales. Desde una perspectiva teórica, el estudio ratifica lo pertinente que es dar una comprensión adecuada a la justicia restaurativa (Zehr, 2015)) y a la teoría ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1979) como referencias o marcos de explicación del fenómeno escolar con la certeza de que todo lo que es el derecho educativo sorprendente y paradójicamente no sería efectivo en sí mismo si no se relacionase con las dinámicas psicosociales y comunitarias.

En el desarrollo del segundo objetivo específico en el segundo capítulo se permitió analizar la inclusión normativa del acoso escolar/de la violencia escolar dentro del PEI y del Manual de Convivencia. El estudio documental evidenció que la institución ha venido avanzando

en la convergencia de la normatividad interna, porque también ha incluido en sus propios documentos normativos y pedagógicos referenciadas lo más reciente (la Ley 2170 de 2021, la Ley 2354 del 2024, las MEN 2021).

El nuevo Pacto de Convivencia, versión 2024, da cuenta de un avance respecto al concepto de acoso escolar, porque no lo mira únicamente desde la perspectiva de la indisciplina, sino que lo entiende como una forma de vulneración de derechos humanos y de convivencia armónica. Ahora bien, que no se hayan sistematizado los casos, existencia de indicadores de impacto y protocolos interinstitucionales de manera clara, muestra que la implementación fue solo parcial. Se verifica que las reformas formales en adecuación a lo que plantea el nuevo institucionalismo, DiMaggio & Powell, 1983, equivale a que éstas por sí solas, no derivan en un cambio cultural en el contexto escolar; la normativa es asumida por cumplimiento, pero en la práctica escolar se sigue anclada a modelos de disciplina tradicionales.

En el desarrollo del tercer objetivo en el tercer capítulo se permitió, evaluar el impacto de la implementación normativa en la convivencia escolar de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca. Donde se encuentra que las herramientas aplicadas en la investigación mediante instrumentos como encuestas y entrevistas han posibilitado detonar unas percepciones por parte de la comunidad educativa favorable hacia la actualización normativa, pero también se ha evidenciado un déficit operante para ejecutarse las rutas de atención. Al respecto, el 64% de los alumnos declaró estar informado sobre las normas de convivencia mientras que sólo el 38% expuso tener confianza en los mecanismos que tiene la institución. En el profesorado persiste la debilidad estructural relacionada con la formación sobre convivencia digital y mediación restaurativa.

Estos datos ratifican la hipótesis que sostiene que la convivencia escolar se encuentra en una fase de transición entre el modelo sancionador y el modelo restaurativo, lo que implica una necesidad de potenciar la formación del profesorado, la educación emocional y la atención al ciberacoso. La confrontación con las teorías de Bandura (1977) y Ortega-Ruiz (2022), sigue reafirmando el postulado que sostiene que el cambio cultural tiene que estar fundado sobre el aprendizaje social y sobre la modelación de comportamientos prosociales ejercida por las adultas y adultos y líderes del ámbito escolar.

Para dar respuesta al objetivo general, se tiene que la investigación indica que la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca ha tendido puentes para llevar a término los marcos normativos e inicios de las políticas que han elaborado en contra del acoso escolar en su planificación, ya que han hecho parte del trabajo de integración de las normativas de referencia del ámbito del acoso escolar que los articulados nacionales e internacionales proporcionan a los documentos institucionales de la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca. Aun así, se ha podido observar que la limitación en la implementación de estas normativas se encontraba en la concepción metodológica, pedagógica y del seguimiento del funcionamiento del tema de la forma de convivencia. La realidad de la implementación de la normativa ha puesto de manifiesto una más que latente consciencia colectiva del problema de la forma de convivencia, pero no así una transformación estructural en la cultura escolar de la Institución. La forma de convivencia sigue gestionada a partir de la corrección más que de la restauración de la forma de las relaciones sociales.

Por tanto, la respuesta a la pregunta formulada en la investigación es positiva, pero con matices: la normativa se ha puesto en marcha, pero el impacto de esta aún no ha dado respuesta

del todo a los fines del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. El reto actual es conseguir que la norma llegue a ser una práctica viva en la educación ética y emocional de la forma de convivencia, en la que la Institución no solo sancione el acoso, sino que enseñe a reparar, a dialogar y a convivir en la diversidad. Por lo tanto, el proceso ha permitido visibilizar, institucionalizar y problematizar el acoso escolar pero la práctica de la política de contra el acoso escolar se encuentra a la espera de que esta sea respondida de un modo pedagógico, de coherencia interinstitucional y del desarrollo de la justicia restaurativa en la Institución.

Recomendaciones

1: Fortalecimiento normativo y jurídico institucional: Se sugiere estructurar un Reglamento interno de Convivencia Escolar que integre de manera armonizada la normativa, tanto nacional como internacional vigente, poniendo especial énfasis en los artículos 18 y 19 de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013, que obligan a tener rutas, así como criterios específicos para la atención y el seguimiento de los casos de acoso escolar.

Se debe agregar un anexo jurídico actualizado en el Manual de Convivencia Escolar que fije las leyes aplicables, que serán la Ley 2170 de 2021 (educación inclusiva), la Ley 2354 de 2024 (ambientes saludables) y la Ley 2383 de 2024 (educación socioemocional), por cuanto dicho anexo dará cuenta de la trazabilidad normativa, su vigencia y quiénes son las personas responsables de dicho cumplimiento.

2: Elaboración de un protocolo de prevención y tratamiento integral del acoso escolar:

La propuesta adoptada consiste en un Protocolo Institucional de Convivencia y Cuidado de lo Digital, que contemple tres ejes:

- Prevención pedagógica: talleres de cultura de paz, alfabetización emocional, mediación escolar y competencias ciudadanas.
- Intervención de tipo restaurativo: mecanismos de reparación simbólica, mediación entre pares, acompañamiento psicológico y actos de disculpa institucional.
- Seguimiento documental: formatos únicos de registro de seguimiento de casos, en acuerdo al Lineamiento Técnico de Convivencia Escolar (MEN, 2021), garantizando la trazabilidad y el aviso a las instituciones de control (Comisaría de Familia, ICBF, Policía de Niñez y Adolescencia)

3. Incluir cláusulas de protección de datos e inteligencia artificial: Con el uso de plataformas digitales, redes sociales y herramientas de inteligencia artificial en el ámbito escolar, es importante que, en el Manual de Convivencia y en el PEI, se incorpore una Cláusula de Protección de Datos Personales y Uso Responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en conformidad con la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013, de los elementos mínimos que se presentan a continuación:

a) Finalidad del uso: limitar el uso de imágenes, vídeos o audios de los estudiantes para los usos pedagógicos y para la comunicación autorizados con anterioridad: Consentimiento informado: solicitar la autorización expresa por parte de los padres, madres o cuidadores antes de la publicación o el uso de material audiovisual en las redes o en los medios de comunicación institucionales.

b) Protocolo de ciberacoso: prever el de tratamiento de las situaciones de acoso digital (ciberbullying, sexting, difusión de imágenes sin el consentimiento) en coherencia con la Ley 1273 de 2009 (delitos informáticos) y las orientaciones del MEN (2023) en torno a la ciudadanía digital.

4. Formación permanente del cuerpo docente y del equipo directivo: Se sugiere elaborar un Plan Anual de la Formación Continua en Convivencia Escolar y Derechos Humanos para docentes, el equipo directivo del centro educativo y para el/los administrativos, prestando especial énfasis en la formación en:

- Mediación escolar y justicia restaurativa (Zehr, 2015).
- Alfabetismo digital y ética del uso de la información (UNESCO, 2021).
- Detección de situaciones de acoso escolar, abuso y violencia digital.

- Competencias socioemocionales y en comunicación no violenta (MEN, 2021; Noddings, 2013).
- La formación deberá tener registro verificable de presencia, los materiales pedagógicos y mecanismos de evaluación de impacto.

5. Participación de los estudiantes y ciudadanía empoderada: Promover el papel activo del estudiantado en los Comités de Convivencia, en los proyectos de liderazgo escolar, promoviendo su papel como agentes del cambio y como multiplicadores de la cultura del respeto. Se sugiere establecer un programa de "Mediadores Escolares Digitales", estudiantes formados para la ayuda y el acompañamiento a los pares en situaciones de conflicto de la cotidianidad o entre iguales en contextos de ciberacoso por parte del docente, implicando una corresponsabilidad y una ética de la ciudadanía.

6. Monitoreo, evaluación y mejora continua: Por último, se propone crear un Sistema de Evaluación Institucional de la Convivencia Escolar, con indicadores verificables de:

- El número de casos reportados, atendidos y resueltos.
- Tipos de conductas (tipo I, II, III).
- Eficacia de los mecanismos restaurativos.
- Nivel de conocimiento normativo por parte del profesorado y de los estudiantes.

Los indicadores deberán ser recogidos en un informe semestral que se presentará al Consejo Directivo, al Comité de Convivencia, y, cuando sea necesario, a la Secretaría de Educación Municipal, con el objetivo de establecer un marco de transparencia y mejorar el proceso continuamente.

Referencias

- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., & Bonet de Luna, C. (2011). *Acoso escolar*. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661–670.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322011000600016
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Legis.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
<https://es.scribd.com/document/382571375/Bandura-Teoria-Del-Aprendizaje-Social>
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative justice and responsive regulation*. Oxford University Press.
<https://academic.oup.com/book/50513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://archive.org/details/bronfenbrenner-u.-la-ecologia-del-desarrollo-humano>
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Danielsdóttir, S., D'Aloja, E., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11, 58–76.
<https://doi.org/10.2174/1745017901511010058>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020). *Preventing bullying*.
<https://www.cdc.gov/violenceprevention/youthviolence/bullyingresearch/index.html>
- Cohen, J., Espelage, D., Twemlow, S., Berkowitz, R., & Comer, J. (2020). School climate and bullying prevention: The integration of positive behavior support, social-emotional learning, and restorative practices. *Theory Into Practice*, 59(2), 203–213.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1730211>

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://www.researchgate.net/publication/235420504>

Comité de los Derechos del Niño. (2011). *Observación general No. 13: El derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia*. Naciones Unidas.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. *Diario Oficial* No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. *Diario Oficial* No. 46.446.

Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1273 de 2009. Por la cual se crea un nuevo bien jurídico tutelado: La protección de la información y de los datos*. *Diario Oficial* No. 47.223.

Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. *Diario Oficial* No. 48.587.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. *Diario Oficial* No. 48.733.

Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. *Diario Oficial* No. 49.277.

Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1801 de 2016. Código Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana*. *Diario Oficial* No. 49.964.

Congreso de la República de Colombia. (2021). *Ley 2170 de 2021. Educación inclusiva con enfoque diferencial. Diario Oficial* No. 51.891.

Congreso de la República de Colombia. (2023). *Ley 2300 de 2023. Contacto responsable mediante medios electrónicos. Diario Oficial* No. 52.427.

Congreso de la República de Colombia. (2024). *Ley 2354 de 2024. Ley del Vapeo: Ambientes escolares saludables. Diario Oficial* No. 52.788.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). *Asamblea General de las Naciones Unidas. Naciones Unidas.*

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-713 de 2010*, M. P. Humberto Antonio Sierra Porto; 8 de septiembre de 2010.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-905 de 2011*, M. P. Jorge Iván Palacio Palacio; 30 de noviembre de 2011.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-365 de 2014*, M. P. Gabriel Eduardo Mendoza Martelo; 11 de junio de 2014.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-478 de 2015*, M. P. Gloria Stella Ortiz Delgado; 3 de agosto de 2015.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-252 de 2023*, M. P. Natalia Ángel Cabo; 5 de abril de 2023.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-176 de 2024*, M. P. Jorge Enrique Ibáñez Najjar; 20 de julio de 2024.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-249 de 2024*, M. P. José Fernando Reyes Cuartas; 26 de agosto de 2024.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-261 de 2024*, M. P. Diana Fajardo Rivera; 5 de septiembre de 2024.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-310 de 2024*, M. P. Cristina Pardo Schlesinger; 10 de octubre de 2024.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-529 de 2024*, M. P. Natalia Ángel Cabo; 7 de noviembre de 2024.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-040 de 2025*, M. P. Jorge Enrique Ibáñez Najjar; 15 de enero de 2025.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.

<https://www.jstor.org/stable/2095101>

Esteban, A. N., Páez, C. M. Á., Ramírez, A. M. Á., Campos de Aldana, M. S., Duarte, L. M., & Urrea Vega, E. A. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 11(3), e1000. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1000>

Estrada Jaramillo, L. M., Pérez Rendón, N. A., Vanegas Saldarriaga, J., Herrera Castañeda, D., & Díaz Hurtado, D. A. (2012). Responsabilidad civil parental por acoso escolar del hijo menor de edad en Colombia. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 42(116), 253–269.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-38862012000100009

Fierro-Evans, R., & Carbajal-Padilla, P. (2019). *Convivencia escolar y clima educativo*. Trillas.

García, A., & Martínez, L. (2020). *Manual de convivencia y gestión normativa escolar*. Editorial Académica Española.

Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca. (2018). *Manual de Convivencia Escolar* [Documento institucional]. Andalucía, Valle del Cauca, Colombia.
- Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca. (2024). *Pacto de Convivencia Escolar en modificación (03-XII-2024)* [Documento institucional]. Andalucía, Valle del Cauca, Colombia.
- Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca. (2025). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* [Documento institucional]. Andalucía, Valle del Cauca, Colombia.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business Press.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2018). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2024). *Informe No. 94: El acoso escolar en los colegios colombianos: un análisis desde las pruebas PISA y el SUICE*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>
- Maldonado, A. (2018). La convivencia escolar: Ejes y dimensiones desde la educación. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 201–218. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8017>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (2017). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 41–62). University of Chicago Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Guía para la implementación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar*. MEN.

Morcote González, O. S., & Guerrero Arroyave, C. P. (2020). Convivencia escolar en Colombia: Una visión jurisprudencial, legal y doctrinal. *Justicia*, 25(38), 95–112. <https://doi.org/10.17081/just.25.38.4422>

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>

Ruiz Forero, J. A. (2016). Marco legal y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia: 10 años de jurisprudencia constitucional. *Revista Temas Socio Jurídicos*, 36(71), 49–82. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/8319>

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

UNICEF. (2020). *Prevención del acoso y promoción de la convivencia escolar*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Zehr, H. (2015). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.

ANEXO 1. ENCUESTA SOBRE PERCEPCIONES DEL ACOSO ESCOLAR Y CONVIVENCIA INSTITUCIONAL

Institución Educativa: Eleázar Libreros Salamanca

Lugar: Tuluá, Valle del Cauca

Aplicada por: Investigadoras: Nasly Yiseth meza Cambindo - Nidia Isabel Diaz Arenas

Instrumento: Encuesta estructurada (Google Forms)

Fecha de aplicación: Septiembre de 2025

Población: Estudiantes (25), Docentes (5), Directivos (2)

Total de participantes: 32

I. Presentación

Esta encuesta forma parte de la investigación titulada:

“Impacto de la normativa sobre acoso escolar en la Institución Educativa Eleázar Libreros Salamanca”.

El propósito es conocer las **percepciones y experiencias** de los miembros de la comunidad educativa sobre la convivencia escolar, las rutas de atención al acoso y el conocimiento de la normativa vigente.

Los resultados son confidenciales y se emplearán únicamente con fines académicos y de mejora institucional.

II. Instrucciones

- Lea atentamente cada pregunta antes de responder.
- Marque una sola opción según su percepción o experiencia.
- Las respuestas son anónimas y voluntarias.
- Si alguna pregunta no aplica a su caso, seleccione la opción “No Aplica”.

III. Datos generales

Ítem	Pregunta	Tipo de respuesta
1	Indique su rol en la institución:	<input type="checkbox"/> Estudiante <input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Directivo
2	Género:	<input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Prefiere no decir
3	Grado o área (si aplica):	Respuesta abierta
4	Tiempo de pertenencia a la institución:	<input type="checkbox"/> Menos de 1 año <input type="checkbox"/> 1–3 años <input type="checkbox"/> 4–6 años <input type="checkbox"/> Más de 6 años

IV. Dimensión 1: Conocimiento normativo

Ítem	Pregunta	Tipo de respuesta
5	¿Conoce usted la Ley 1620 de 2013 sobre convivencia escolar?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No estoy seguro(a)
6	¿Ha leído o recibido información sobre el Manual de Convivencia institucional?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Parcialmente
7	¿Sabe cuáles son las rutas de atención frente a casos de acoso escolar?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Parcialmente
8	¿Conoce el funcionamiento del Comité Escolar de Convivencia ?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No Aplica
9	Califique su nivel de conocimiento sobre la normativa vigente:	Escala Likert (1–5): 1 = Muy bajo / 5 = Muy alto

V. Dimensión 2: Percepción del clima escolar

Ítem	Pregunta	Tipo de respuesta
10	¿Cómo califica el clima de convivencia en su institución?	Escala Likert (1–5): 1 = Muy negativo / 5 = Muy positivo
11	¿Considera que las normas institucionales favorecen la convivencia pacífica?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Parcialmente
12	¿Percibe respeto y empatía entre los miembros de la comunidad educativa?	<input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Nunca
13	¿Con qué frecuencia observa o escucha sobre conflictos o acoso escolar?	<input type="checkbox"/> Frecuentemente <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Rara vez <input type="checkbox"/> Nunca
14	¿Considera que los conflictos se resuelven mediante el diálogo o la mediación?	<input type="checkbox"/> Sí, la mayoría de las veces <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca

VI. Dimensión 3: Experiencias y prácticas de atención

Ítem	Pregunta	Tipo de respuesta
15	¿Ha sido usted víctima o testigo de acoso escolar?	<input type="checkbox"/> Víctima <input type="checkbox"/> Testigo <input type="checkbox"/> No he tenido experiencia
16	¿Qué tipo de acoso ha identificado con mayor frecuencia?	<input type="checkbox"/> Físico <input type="checkbox"/> Verbal <input type="checkbox"/> Psicológico <input type="checkbox"/> Digital (redes sociales)
17	¿A quién acudiría primero en caso de presenciar una situación de acoso?	<input type="checkbox"/> Docente guía <input type="checkbox"/> Orientador escolar <input type="checkbox"/> Directivo <input type="checkbox"/> Comité de Convivencia
18	¿Considera que las rutas de atención son efectivas?	Escala Likert (1–5): 1 = Nada efectivas / 5 = Muy efectivas

Ítem	Pregunta	Tipo de respuesta
19	¿Ha recibido orientación o formación sobre el uso seguro de redes sociales y prevención del ciberacoso?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No recuerdo
20	¿Cree que el acoso digital debería incluirse de manera más clara en el Manual de Convivencia?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sabe

VII. Dimensión 4: Propuestas y percepción de mejora

Ítem	Pregunta	Tipo de respuesta
21	¿Considera necesario fortalecer la formación en educación emocional y convivencia?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No estoy seguro(a)
22	¿Cree que los docentes y directivos están preparados para abordar casos de acoso escolar?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Parcialmente
23	¿Qué acciones considera más efectivas para prevenir el acoso?	(Respuesta abierta)
24	¿Desea añadir alguna observación o sugerencia sobre la convivencia en la institución?	(Respuesta abierta)

VIII. Agradecimiento

Agradecemos su participación.

Sus respuestas contribuyen a fortalecer una **escuela libre de violencias**, basada en la empatía, la justicia restaurativa y el respeto por la dignidad humana.

ANEXO 2. CAPACITACION ESTUDIANTES ACOSO ESCOLAR

Ilustración 2. Capacitación acoso escolar



ANEXO 3

Ilustración 3. Talleres sobre bullying.

