

# Construcción de rutas de atención integral a la convivencia escolar en Cali, Colombia: sistematización de la experiencia

## Leidy Johana Prado-Montaño

Trabajadora social

Secretaría de Salud. Jamundí, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-9647-3352> • [leidy.prado@correounivalle.edu.co](mailto:leidy.prado@correounivalle.edu.co)

## Luz Helena López-Rodríguez

Magister Educación y Desarrollo Humano. Trabajadora Social

Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNDOC). Cali, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-7012-7360> • [luzeloro@gmail.com](mailto:luzeloro@gmail.com)

## Alejandra Gutiérrez-Cárdenas

Magister en Salud Pública. Trabajadora Social

Universidad del Valle. Cali, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-3343-4633> • [alejandra.gutierrez@correounivalle.edu.co](mailto:alejandra.gutierrez@correounivalle.edu.co)

## Resumen

Los niños, niñas y adolescentes de Cali (Colombia) enfrentan diversos problemas en el ámbito escolar que afectan sus derechos y su salud física y mental. Este artículo describe la sistematización de una experiencia orientada a diseñar rutas de atención integral (RAI) para abordar el acoso escolar, la violencia sexual, el consumo de sustancias psicoactivas y la responsabilidad penal adolescente. Este proyecto fue desarrollado por el Comité Municipal de Convivencia Escolar de Cali entre 2015 y 2017. La sistematización siguió el método de cinco etapas propuesto por Jara-Holliday. La experiencia fue liderada por una trabajadora social del gobierno municipal con la participación de otras colegas y profesoras y estudiantes de Trabajo Social. El proceso involucró a representantes de varias organizaciones locales, regionales y nacionales en una experiencia de trabajo intersectorial e interdisciplinario, que fue reconocido en Colombia por ser pionera en el desarrollo de rutas de atención para los problemas antes mencionados. Además de describir la experiencia a partir del proceso metodológico de intervención profesional, este trabajo destaca los logros, facilidades y dificultades de la intervención, así como tres retos principales: 1) la implementación de las rutas en el sistema educativo, 2) la transversalización de los cuatro enfoques que orientan las rutas, y 3) la necesidad de incluir en la formación de los trabajadores sociales habilidades críticas para desarrollar este tipo de intervenciones en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Convivencia; Escuela; Intervención profesional; Rutas de atención integral (RAI); Sistematización de experiencias.

**Recibido:** 24/06/2021 | **Aprobado:** 20/10/2021 | **Publicado:** 01/01/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Financiación o proveniencia del artículo:** Este artículo se deriva de un trabajo de grado de 2018 del Programa Académico de Trabajo Social realizado en el marco del proyecto de investigación *Análisis de la experiencia de gestión del conocimiento en el Observatorio de Violencia Familiar para la atención de la salud mental en Santiago de Cali*, código 4346 en el Sistema de Control de Proyectos de Investigación de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle, Cali-Colombia.

---

### ¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Prado-Montaño, L. J., López-Rodríguez, L. H., y Gutiérrez-Cárdenas, A. (2022). Construcción de rutas de atención integral a la convivencia escolar en Cali, Colombia: sistematización de la experiencia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (33), 279-303. doi: 10.25100/prts.v0i33.11404.

## Construction of Comprehensive Care Routes for School Coexistence in Cali, Colombia: Systematization of the Experience

### Abstract

Children and adolescents in Cali (Colombia) face several problems in the school environment that affect their rights and physical and mental health. This paper describes the systematization of an experience aimed at designing comprehensive care routes to address school bullying, sexual violence, consumption of psychoactive substances, and the adolescent criminal responsibility. This project was developed by the Municipal Committee for School Coexistence of Cali between 2015 and 2017. This systematization followed the five-stage method proposed by Jara-Holliday. The experience was led by a social worker from the municipal government with participation of other social workers, professionals and university students and professors. The process involved representatives of several local, regional and national organizations in an intersectoral and interdisciplinary work experience. It was recognized in Colombia for being the first intervention that developed care routes for the aforementioned problems in the young population. In addition to describing the experience based on the professional intervention methodological process, this paper highlights the achievements, strengths and barriers of the intervention, as well as three main challenges: 1) the implementation of the developed routes in the education system, 2) the comprehensive application of the four approaches used to guide the intervention, and 3) the necessity of including critical abilities in the training of social workers to develop this type of interventions in the school environment.

**Keywords:** Coexistence; School; Professional intervention; Care routes; Systematization of experiences.

**Sumario:** 1. Introducción, 2. Metodología, 3. El contexto de la experiencia, 4. Hallazgos, 4.1 La recuperación del proceso, 4.2 Las reflexiones de fondo, 5. Conclusiones, 6. Referencias bibliográficas.

## 1. Introducción

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014, p. 25) define la *convivencia escolar* como el conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. Sin embargo, consideramos importante complementar y contextualizar esta noción básica en una perspectiva de *campo problemático de intervención social* (Bermúdez-Peña, 2011; Rozas-Pagaza, 2010; Calvo, 2015), desde el cual la *convivencia escolar* se entiende como un entramado de relaciones no sólo al interior de las comunidades educativas (directivas, docentes, familias y estudiantes), sino también con diversos actores (instituciones del sector salud, protección, justicia, cultural, entre otros) que *intervienen* en la compleja red de problemas / necesidades y derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), que se manifiestan en la escuela, en clave de promoción, prevención, atención y seguimiento. En ese sentido se contemplan tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo, y el socio-comunitario (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Esta noción de campo implica que en ese entramado se pueden dar relaciones de dominación, subordinación u homología, conflictos, rupturas y sinergias dadas las diferentes posiciones de agentes o instituciones en la distribución de poderes (o de capitales) en ese campo (Bourdieu y Wacquant citado por Fernández-Fernández y Puente-Ferreras, 2009, p. 35). Así, consideramos la construcción de las Rutas de Atención Integral (RAI) como un proceso de intervención social en el campo problemático de la convivencia escolar en Cali, agenciado por el Comité Municipal de Convivencia Escolar (COMCE) con el objetivo de aportar a la ciudad los lineamientos para la Promoción, Prevención, Atención y Seguimiento de las situaciones que ponen en riesgo el pleno goce de los derechos de NNA (Comité Municipal de Convivencia Escolar [COMCE], 2017b). Para el presente estudio (Prado-Montaño, 2018), debido a que la intervención fue liderada por una Trabajadora Social, utilizaremos como referente el *proceso metodológico de intervención profesional del Trabajo Social* propuesto por Rozas-Pagaza (1998) para identificar, analizar e interpretar los diferentes momentos que se vivieron en el proceso de intervención: inserción, diagnóstico y planificación; y los momentos que faltan por documentar: implementación y evaluación de las acciones derivadas de esas rutas.

La sistematización de esta experiencia permite reflexionar críticamente sobre los procesos de intervención social en el campo problemático de la convivencia escolar, liderados desde la administración pública con una perspectiva de intersectorialidad e interdisciplinariedad, en las cuales se recrean prácticas, saberes y conocimientos de múltiples agentes, contribuyendo así a la construcción de conocimiento en este campo junto con experiencias similares (Gallardo, 2010a; Secretaría de Educación del Distrito, 2015;

Secretaría de Educación Municipal de Pasto, 2015). Esta experiencia fue reconocida en 2016 por el MEN como una de las cinco experiencias significativas de comités municipales en el Encuentro Nacional de Fortalecimiento a los Comités Territoriales de Convivencia Escolar. Las RAI están publicadas en la serie de Guías Pedagógicas *Educación para la Paz y los Derechos*<sup>1</sup>.

Esta experiencia es significativa en términos disciplinares por cuanto la coordinación del proceso estuvo a cargo de una Trabajadora Social, apoyada por estudiantes y docentes de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle, a partir de la cual se dio apertura a espacios formativos y laborales para la profesión en este campo, tradicionalmente ocupados por profesionales de la psicología, de las ciencias de la educación y de la salud. Consideramos que Trabajo Social contribuye al fortalecimiento del trabajo en red en los procesos de intervención en el campo de la convivencia escolar al involucrar en mayor medida a las familias y las instituciones desde una perspectiva relacional y de intersectorialidad, como soporte social que complementa la mirada que otras disciplinas pueden tener sobre los casos individuales en términos de las implicaciones para el desarrollo físico, afectivo y cognitivo de NNA (Calvo, 2015; Navarrete-Puentes, 2016).

## 2. Metodología

282

Considerando esta experiencia como una intervención social, se asumió la sistematización como modalidad de investigación cualitativa que permite construir conocimiento desde las prácticas interventivas, con el objetivo de resignificarlas y cualificarlas. Desde una perspectiva crítico-hermenéutica se comenzó por ubicar una experiencia significativa, reconstruirla, analizarla e interpretarla buscando develar saberes, sentidos, relaciones y tensiones con un carácter reflexivo, contextualizado y constructivo, permitiendo así potenciar la experiencia y servir de referencia para otras similares. En la Tabla 1 se presentan el objeto, ejes y preguntas de sistematización.

<sup>1</sup> Disponibles en <https://www.cali.gov.co/documentos/1373/comce/>.

**Tabla 1.** Matriz de objeto, ejes y preguntas iniciales de sistematización.

<b>Objeto:</b> Experiencia del COMCE en la construcción de las RAI para la convivencia escolar en Cali durante 2015 y 2016	
<b>Ejes</b>	<b>Sub ejes</b>
<b>Eje 1: Proceso de construcción de RAI</b> ¿Cómo fue el proceso de construcción de las RAI por parte del COMCE en Cali?	Caracterización de actores Proceso metodológico Intervención de Trabajo Social: liderazgo del proceso
<b>Eje 2: Logros y dificultades</b> ¿Qué logros y dificultades identifican los participantes del proceso?	Intersectorialidad Corresponsabilidad Interdisciplinariedad
<b>Eje 3: Retos</b> ¿Qué retos se proyectan para el presente y futuro del proceso?	Implementación territorial Transversalización de enfoques Sistema de información Formación disciplinar

Fuente: elaboración propia

La sistematización se guio por el método de 5 tiempos propuesto por Jara-Holliday (2018), con una lógica de espiral que pretende que los conocimientos construidos retornen a enriquecer nuevas prácticas. Estuvo a cargo de una estudiante de Trabajo Social, quien entre 2015 y 2016 participó en el proceso de construcción de las RAI en calidad de practicante, y luego en 2017 continuó acompañando el proceso como contratista en la Secretaría de Educación Municipal, apoyando la secretaría técnica del COMCE, dando soporte a las diferentes mesas temáticas intersectoriales y la elaboración de los documentos derivados. Fue asesorada por la Coordinadora del COMCE y dos docentes de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle, una como supervisora de práctica académica, y la otra como directora de trabajo de grado. En la Tabla 2 se presenta el resumen de los procedimientos que se usaron para la sistematización.

**Tabla 2.** Matriz resumen del método de sistematización.

Tiempos	Actividad	Fuentes de información	Técnicas
Punto de partida	Intervención Recolección de información y Escritura (Registro del proceso)	Diario de Campo Informe práctica académica	Observación participante
Preguntas iniciales	Intervención Escritura (Diseño del proyecto de sistematización)	Integrantes del COMCE Diario de Campo Informe práctica académica Antecedentes bibliográficos y normativos	Observación participante Conversaciones informales Revisión documental
Recuperación del proceso vivido	Recolección de información Organización y clasificación de la información disponible Escritura (línea de tiempo)	Diario de campo Documentos (Actas, Presentaciones, Informes, Comunicaciones Oficiales) Integrantes del COMCE	-Análisis Documental -Entrevistas semiestructuradas -Categorización y análisis de información
Reflexiones de fondo	Escritura (Análisis, síntesis, interpretación crítica del proceso)	Integrantes del COMCE Revisión bibliográfica.	Matriz de análisis de información.
Puntos de llegada	Escritura (conclusiones) Comunicar aprendizajes	Informe de sistematización	Presentación oral a COMCE Difusión de informe a estudiantes y docentes Escritura de artículo de investigación

**Fuente:** elaboración propia, con base en la propuesta de método de 5 tiempos para la sistematización de experiencias de Jara-Holliday (2018).

### 3. El contexto de la experiencia

Para 2015 Cali contaba con algunos datos que permitieron delimitar objetos de intervención para las RAI. La Personería Municipal encontró que en 2012, 45% de los estudiantes encuestados en instituciones educativas oficiales y privadas de la ciudad, manifestaron conocer compañeros víctimas de acoso escolar, y 14% reconoció haber sido acosador; 78% reportaron ser víctimas de calumnias, 70% de agresiones verbales, 50% de discriminación y rechazo, 18% de agresiones físicas, y 14% de amenazas y presiones; 33% aseguraron conocer estudiantes víctimas de acoso escolar a través de redes sociales (COMCE, 2017a).

La Secretaría de Salud ha evidenciado que las principales víctimas de abuso sexual son niñas y adolescentes entre 5 y 14 años. Se estima que por cada niño violentado hay 17 niñas violentadas sexualmente. Entre 2005 y 2011 se presentaron 208 quejas disciplinarias por presuntos delitos sexuales en planteles educativos públicos, y se identificaron patrones repetitivos para encubrir diversos tipos de abuso sexual en la Escuela (COMCE, 2017f).

El Sistema Único de Indicadores de Centros de Atención a la Drogadicción (SUICAD) mostró un aumento en las personas atendidas en servicios de tratamiento por consumo de SPA en Cali, de 1.101 en 2014 a 1.746 en 2015, con un promedio de edad de inicio del consumo de 13,6 años (COMCE, 2017e). Para 2015 de los 177.783 adolescentes que reportó el DANE en Cali, 668 ingresaron al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, señalando como "población infractora" al 0,38%, sobre todo por delitos asociados al hurto, la fabricación, porte y tráfico de armas y estupefacientes. Al igual que con el consumo de SPA, existe una brecha de género asociada a la construcción social de la masculinidad que empuja a los varones a asumir mayores riesgos y conductas delictivas (COMCE, 2017d, p. 52).

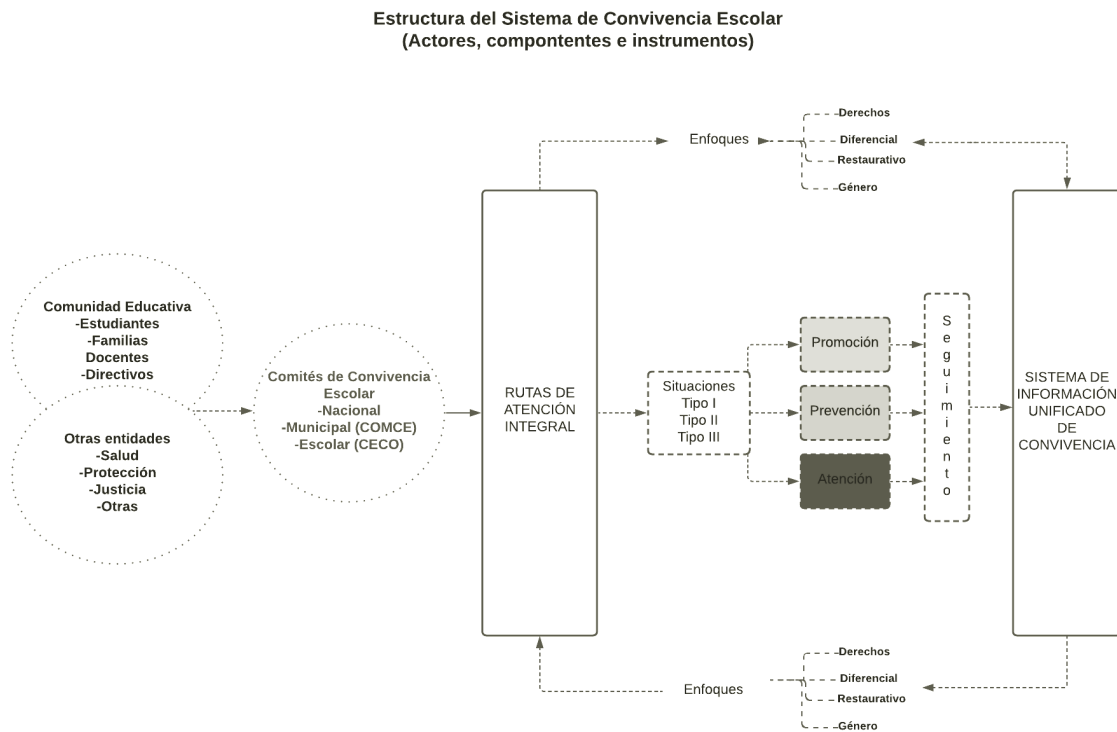
En este contexto, es preciso tener en cuenta dos hitos en la intervención social intersectorial en la Escuela: El primero, la implementación a nivel mundial, desde mediados de la década de 1990, de la estrategia Escuelas Promotoras de Salud (Ippolito-Shepherd, Cerqueira y Ortega, 2005), y que en Cali tuvo su correlato en varias escuelas públicas primarias, con intervenciones para promover *Habilidades para la Vida* (Gutiérrez y Gómez, 2007). El segundo hito, es la creación paulatina de marcos normativos sobre convivencia escolar en diferentes países de América Latina a inicios del siglo XXI (López, 2014). En Colombia, se inició con la construcción de gobiernos escolares en el marco de la nueva Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley General de Educación (1994). En Cali, el proyecto de investigación-intervención *Gobierno y Justicia en la Escuela: Democracia a medio camino* se constituye como antecedente importante (Álvarez, Arcila, Monedero y Pereira, 2002). En 2011 la Sentencia T-905/11 ordenó la formulación de una política general para la prevención, detección y atención de las prácticas de acoso escolar, como antecedente legal para la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Figura 1), regulado por la Ley 1620/2013 y el Decreto 1965/2013. Este sistema está conformado por Comités de Convivencia Nacional, Municipales y Escolares.

El COMCE de Cali se creó mediante el Decreto 411.0.20.0125/2014 como un órgano colegiado integrado por entidades de orden municipal y nacional, encargadas de construir e implementar las RAI para la garantía de derechos de NNA en el ámbito escolar. En el proceso de construir las Rutas participaron: Secretarías Municipales de Educación, Salud Pública, Cultura y Gobierno (a través de las Comisarías de Familia), Personería Municipal, Instituciones Educativas (oficial y privada) con mayor puntaje en pruebas SABER, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Defensoría del Pueblo, y Policía de Infancia y Adolescencia. También incidieron en su construcción invitados permanentes como la Fiscalía General de la Nación, la Secretaría de Bienestar Social (ejes de niñez, juventud y Subsecretaría de Equidad de Género), la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, Casas de Justicia de Aguablanca y Siloé, Corpolatín, Corporación Caminos, Asociación para la Salud Mental Infantil y del Adolescente, SIMA, y la Universidad del Valle, a través de la Escuela de Trabajo Social.

Como se expresa en la Figura 1, los instrumentos para la operación del Sistema Municipal de Convivencia Escolar son el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), y las RAI que permiten la construcción de estrategias interinstitucionales según 4 componentes:

- **Promoción:** Generar un entorno favorable y desarrollar competencias para el ejercicio de los derechos de NNA, a través de ejes curriculares transversales.
- **Prevención:** Disminuir el impacto de las condiciones del contexto económico, social, cultural y familiar desfavorables para la vida de NNA, a través de procesos continuos de formación.
- **Atención:** Asistir a NNA de manera inmediata, pertinente, ética e integral, cuando se presente un caso de vulneración de derechos, en el marco de las competencias y responsabilidades de las instituciones que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
- **Seguimiento:** Reportar oportunamente la información al SIUCE y seguir el estado de cada uno de los casos de atención reportados.

**Figura 1.** Estructura del Sistema de Convivencia Escolar.



**Fuente:** elaboración propia.



## 4. Hallazgos

### 4.1 La recuperación del proceso vivido

Este apartado se estructura con base en el Eje 1: Proceso de construcción de las RAI, y sus respectivos sub-ejes (véase Tabla 1), empezando por la caracterización de quienes participaron y describiendo el proceso metodológico para la construcción de las RAI, y por último resaltando la intervención de Trabajo Social en el liderazgo de la experiencia.

*Caracterización de participantes en la construcción de las RAI:* En la Tabla 3 se sintetizan algunas características de las mesas temáticas y de las personas que las integraron. Los perfiles profesionales provienen de Psicología, Pedagogía, Trabajo Social, Derecho y Sociología, algunos de Enfermería y Medicina; casi todos con estudios de posgrado a nivel de especialización y maestría. Algunas personas además de ser servidores públicos también se desempeñan en docencia universitaria. Los años de experiencia profesional fueron un elemento fundamental para la construcción de las rutas, en tanto han coordinado procesos en diferentes territorios e intervenido directamente en los componentes de las rutas ya sea a través de programas de promoción y prevención, o detectando y atendiendo casos en instituciones educativas, Centros Zonales del ICBF, Comisarías de Familia u Hospitales. La mayoría tenía contratación laboral temporal, por prestación de servicios. La participación de la academia fue a través de docentes y estudiantes en práctica de Trabajo Social de la Universidad del Valle, apoyando la documentación del proceso.

**Tabla 3.** Caracterización de las mesas temáticas para el diseño de las RAI y de las personas entrevistadas para la sistematización de la experiencia.

Mesa Temática	Líder de mesa	Reuniones	Entidades participantes	Integrantes	Producto	Persona entrevistada
Acoso Escolar	Educador y abogado Coordinador IE Santa Librada	5	Inst. Educativas Sec. Educación Sec. Salud Pública Comisarías de Familia. ICBF Asociación SIMA Corpolatin Asesoría de Paz Univalle	8-12 personas.	Guía <i>Convivien do con las diferencias</i>	Líder de mesa Educador y abogado IE Santa Librada Psicóloga ICBF
Violencias Sexuales	Trabajadora Social Comisaría de Familia Siloé	4	Instituciones Educativas Sec. Educación Sec. Salud Pública Sec. Cultura y turismo Comisarías de Familia. ICBF Fiscalía Asesoría de Género Univalle PINAD	9-14 personas.	Guía <i>Sexualida d al derecho</i>	

Consumo de SPA	Psicóloga Secretaría de Salud	3	Inst. Educativas Sec. Educación Sec. Salud Pública Sec. de Bienestar Social y Desarrollo Territorial Corp. Caminos Fund. Samaritanos de la Calle Univalle	6-14 personas.	Guía Salud y protección la mejor opción	
Responsabilidad Penal Adolescente	Abogado Fiscalía General de la Nación	3	Inst. Educativas Sec. Educación Sec. Cultura y turismo Personería Casa de Justicia Aguablanca Fiscalía Asesoría de Género Univalle PINAD URPA	7-14 personas.	Guía "Justicia y oportunidad" (COMCE, 2017c)	Psicólogo Personería

Fuente: elaboración propia.

*Proceso metodológico para la construcción de las RAI:* La experiencia se narra teniendo como referente el proceso metodológico de intervención de Trabajo Social propuesto por Rozas-Pagaza (1998). Cabe señalar que los momentos no se dieron de manera sucesiva, pero el referente fue útil *a posteriori* para la descripción ordenada e identificar los hitos más significativos.

*Inserción:* Teniendo en cuenta quién dirigió el proceso, es importante mencionar que se desempeñó en el área de inspección y vigilancia de la Secretaría de Educación Municipal, antes de la creación del COMCE, en el proceso de recepción de quejas alrededor de las instituciones educativas, lo cual le permitió tener un panorama inicial de la situación de las escuelas, como insumo base para un diagnóstico posterior más elaborado.

De este modo, podemos ubicar esta fase del proceso por lo menos desde un año antes de la creación formal del COMCE en marzo de 2014 hasta mayo de 2015, cuando se inició la conformación de las mesas temáticas para la construcción de las RAI. En marzo de 2015 se convocó la primera sesión ordinaria del Comité, presidida por la Secretaría de Educación, con la participación de las Secretarías Municipales de Salud, Cultura y Turismo, y Gobierno, Personería Municipal, Casa de Justicia de Aguablanca, ICBF, Defensoría del Pueblo, Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle, y ONG's como *Save The Children*, y la Fundación Paz y Bien. Las expectativas de los asistentes fluctuaron entre "una reunión más" y "yo sí quiero estar ahí" teniendo en cuenta que los funcionarios/as públicos diariamente participan en múltiples espacios (comités, reuniones, observatorios, mesas) en los que pueden o no desarrollarse procesos relevantes.

Los objetivos de la primera sesión ordinaria fueron revisar el accionar durante 2014 y pensar el método y las líneas de acción para 2015. Se presentaron las funciones del Comité

y se abrió un espacio participativo para proponer actividades, métodos y enfoques para el plan de acción. Se consideró convocar a otras entidades como invitados permanentes porque, si bien no pertenecen al quórum formal del Comité, sí aportan al campo desde una perspectiva territorial y diferencial, como es el caso los centros zonales del ICBF e instituciones educativas oficiales y privadas destacadas por implementar estrategias alternativas de resolución de conflictos (Santa Librada, Nuevo Latir, Antonio José Camacho, Multipropósito).

[...] Una vez estaba sentada en mi oficina pensando en las redes de buen trato del Centro Zonal Nororiental (del ICBF) y pensaba en la necesidad apremiante de tener acercamiento con las instituciones educativas [...] y para mí fue mágico, porque justamente estaba pensando en eso y me enviaron la invitación a participar del COMCE. Entonces para mí fue como un sueño hecho realidad. (Participante 8)

En las siguientes sesiones se abrieron espacios de reconocimiento tanto de las personas que integran el Comité, como de las competencias de las instituciones que representan. La mirada y el abrazo fueron elementos simbólicos para abonar condiciones para tejer redes o vínculos entre los integrantes. Algunas entidades presentaron limitaciones institucionales y personales para el cumplimiento de sus competencias ordenadas por ley, lo cual generó algunas tensiones.

*Diagnóstico y formación en perspectivas y enfoques:* Este momento va de mayo a agosto de 2015, con la conformación de las mesas temáticas y el establecimiento de acuerdos comunes. En las sesiones ordinarias del Comité se acordó un plan de acción que inició por un ejercicio de reconocimiento de la situación de convivencia escolar en Cali, que partió del documento de análisis de las quejas recibidas durante un año en la mencionada área de inspección y vigilancia. Esta información se complementó con la mirada de directivos docentes y las aproximaciones diagnósticas que cada entidad iba detectando a través de las intervenciones de promoción y prevención en los establecimientos educativos.

El diagnóstico se consolidó en el documento *Revisión de la situación de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Santiago de Cali* (COMCE, 2017d). Los hallazgos giraron en torno al desconocimiento generalizado sobre la *Ley de Infancia y Adolescencia* (Ley 1098/2006) y la priorización de cinco situaciones problemáticas: acoso escolar, violencias sexuales, consumo de SPA, responsabilidad penal adolescente, y agresiones a través de medios tecnológicos.

Se acordó la creación de mesas temáticas interinstitucionales como estrategia metodológica para el análisis de cifras, casos específicos, referentes conceptuales, normativos y técnicos, para trazar lineamientos de abordaje integral de cada situación. Las mesas temáticas se conformaron con los criterios de libre participación y representatividad

de las entidades con competencias legales en el abordaje de cada situación, y se eligieron líderes de acuerdo con la experticia en cada tema. Durante el desarrollo de las mesas se decidió realizar una serie de cuatro sesiones extraordinarias que permitieron reflexionar en torno a los enfoques y perspectivas que guían el trabajo del Comité (Enfoque diferencial; violencias basadas en género; debido proceso en el ámbito pedagógico; justicia restaurativa) y reconocer diversidades y divergencias de puntos de vista y, a partir de ahí, construir mínimos transversales para el diseño de las RAI, de modo que cada enfoque fue incorporado en un análisis complejo de las diversas situaciones que ocurren en el ámbito escolar.

*Planificación a través de mesas temáticas:* Este momento es el que duró más tiempo conforme aumentó la intensidad del trabajo y el compromiso de quienes participaron, más allá de las sesiones ordinarias mensuales del Comité. Se dio paralelamente con el proceso de formación en enfoques y perspectivas, porque inició en junio de 2015 con las reuniones independientes de cada una de las mesas, abarcando todo el proceso de diseño y ajuste de las rutas, y finalizó en septiembre de 2017 con la presentación oficial de las RAI impresas a las instituciones educativas.

La primera acción fue una reunión entre la Coordinación del COMCE y quienes lideraron cada mesa, en la cual se acordó un cronograma conjunto y se reconoció la necesidad de convocar a directivas, docentes y otros actores institucionales para enriquecer el diálogo desde realidades concretas. Se refrendó la importancia de tener en cuenta los componentes (Promoción, prevención, atención y seguimiento) y los enfoques transversales (derecho, género, diferencial y restaurativo). Se acordó que el resultado de este proceso se concretaría en unas guías orientadoras para las instituciones educativas, con los siguientes elementos:

- Generalidades
- Situación actual en cifras
- Comprensión de la situación (marcos conceptuales)
- Competencias institucionales frente al abordaje de los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento de las RAI
- Orientación reflexiva frente a los procedimientos que deben ser realizados al interior de cada escuela, con fundamento legal

La dinámica de las mesas favoreció la articulación interinstitucional, y la presencia del COMCE en los territorios, por cuanto se pusieron en juego como elementos simbólicos la gestión y concertación de espacios de reunión rotativos en diferentes instituciones educativas:

Tuvimos unas sesiones de trabajo en instituciones educativas, entonces el directivo docente y docentes de esa institución que servían de “anfitriones” tenían una participación en la discusión. (Participante 2)

El trabajo por mesas se apoyó en el intercambio de saberes, la lectura y discusión de documento soporte de la discusión y los siguientes instrumentos:

- **Normograma** para compilar el marco legal de las competencias institucionales.
- **Estudios de caso** para analizar formas concretas de atención a situaciones reales.
- **Flujogramas** para el abordaje de cada tipo de situaciones, a modo de representación gráfica de cada componente de atención cuando se requiera activar contacto con entidades externas a las escuelas.
- **Directorio interinstitucional**, para conocer la oferta de las distintas instituciones.

Esta parte del trabajo por mesas se dio entre junio y septiembre de 2015, a la par de espacios de formación y sesiones ordinarias del Comité para la presentación de los avances parciales de cada mesa. Para las sesiones ordinarias de octubre y noviembre se discutieron en plenaria los acuerdos finales y flujogramas construidos en cada mesa, a la luz de fundamentos teórico-conceptuales, normativos y experiencias concretas:

Y habían sesiones ordinarias del Comité donde nos reuníamos todos los que traíamos un producto parcial de la mesa temática y lo compartíamos, y a mí me parecía de los ejercicios más productivos y enriquecidos, a nivel intersectorial, interinstitucional e interdisciplinar. Recuerdo una sesión especialmente allá en el Colegio Diana Oese, donde teníamos discusiones de la altura que se esperaba, porque eran discusiones intelectuales, pero teñidas de experiencias dadas, y la participación de representantes de las instituciones educativas, ya fueran rectores o docentes eran muy importantes, los que no lo somos aspirábamos a que fueran muchísimas esas aportaciones de ellos. (Participante 2)

En noviembre se presentó la *Guía # 0. Para la vivencia de los Derechos Humanos en la Escuela* (COMCE, 2017b) que orienta la aplicación de la Ley 1620/2013 en las instituciones educativas y recoge las discusiones del COMCE sobre las perspectivas y enfoques transversales que deben implementar los Comités Escolares de Convivencia (CECO). En diciembre de 2015, se convocó a una rueda de prensa para presentar los avances del Comité.

Durante 2016 se hizo un segundo proceso de socialización interna de las guías que permitió el ajuste de algunos protocolos de atención e iniciar la edición e impresión final de las guías. Finalmente, en septiembre de 2017, se convocó a las instituciones educativas oficiales y privadas al evento de presentación formal de las guías y se inició la distribución de la versión impresa.

Como se aprecia en la Figura 2, esta sistematización da cuenta hasta el Momento 4 del proceso (presentación oficial de las guías). Los momentos 5, 6 y 7 se simbolizan con líneas punteadas porque corresponden a lo que se espera que suceda en el futuro: implementación de las guías en las escuelas, la posterior actualización del diagnóstico para ampliar la comprensión inicial de las situaciones de convivencia escolar, y el posible re-diseño de las guías. Siguiendo a Jara-Holliday (2018, p. 101), en esta sistematización el proceso se ilustra a manera de espiral, no de círculos cerrados sino de círculos abiertos que se amplían a medida que se avanza en el proceso, volviendo a fases similares, pero en momentos históricos diferentes.

*Liderazgo de Trabajo Social.* En la reconstrucción de esta experiencia se resalta que la intervención profesional de Trabajo Social, desde la Coordinación del Comité, promovió liderazgos colectivos a través del reconocimiento y participación de otros liderazgos institucionales, en los cuales se destacaron colegas del ICBF, la Secretaría de Salud Pública, las Comisarías de Familia, la Personería Municipal, ONG y la Universidad del Valle (a través de docentes y estudiantes en práctica académica). La formación profesional de Trabajo Social de varias participantes facilitó el trabajo en red con una perspectiva de derechos humanos, comprensiva y de reconocimiento del potencial crítico y transformador de la escuela, la niñez y la adolescencia, favoreciendo la participación y la construcción colectiva para la movilización de procesos sociales de largo aliento.

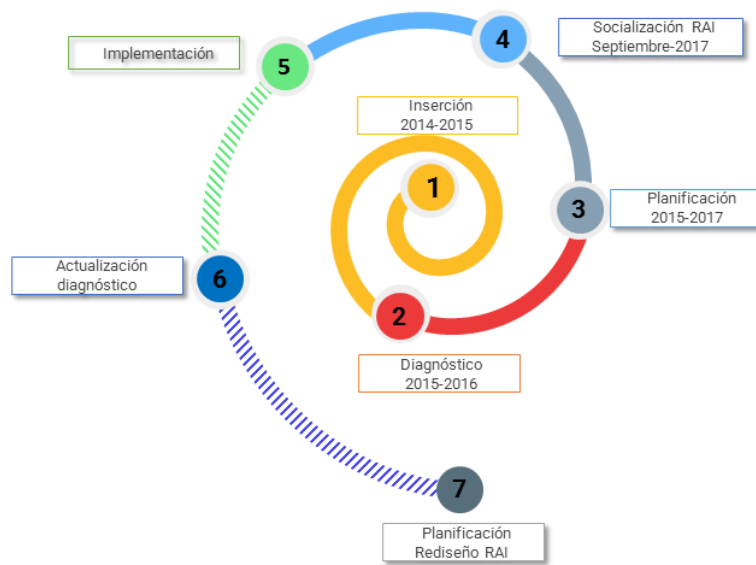
292

Comprendo que la escuela es más que dictar clase, y que el asunto de la permanencia no sólo es transporte y alimentación, sino que tiene todo que ver con cómo te tratan en la escuela, qué herramientas te dan en la escuela a pesar de tus equivocaciones tú puedas seguir en la marcha [...] porque lo que yo me doy cuenta en el área de inspección y vigilancia es que es casi que estructural en el sistema educativo la expulsión, la desescolarización por todo, los casos de embarazo, de las peleas más insignificantes, los hurtos, los consumos, son motivos para desescolarizar. Y encontré en todos esos análisis de casos una deshumanización fuertísima en la escuela, no nos estamos preguntando por la humanidad de nadie, ni del docente, ni del estudiante, eso no importa; lo que importa es sacar los estándares de competencias, estar bien en las Pruebas Saber, estar bien con los padres y madres para que expulsemos “a los que no sirven”, estar bien con cualquiera, menos con ese niño o niña. (Participante 1)

Si bien el COMCE extendió la invitación a otras unidades académicas de la Universidad del Valle, fue la Escuela de Trabajo Social la que respondió a la convocatoria y se mantuvo a lo largo del proceso, abriendo oportunidades para la formación, la investigación y la vinculación laboral de nuevos profesionales. Los practicantes aportaron a la construcción de normogramas, la recopilación y análisis de datos estadísticos, la asistencia técnica, documentación y sistematización del proceso, abriendo camino a nuevas experiencias de práctica tanto en la Secretaría de Educación como en Instituciones Educativas (Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Liceo Departamental, Nuevo Latir, Pedro Antonio Molina, La Merced).

También nosotros empezamos a contar con mucha más fuerza cuando llegó la Universidad del Valle, primero llegó la profesora y muy pronto llegaron con los practicantes. Que estuviera la academia presente, ayudaba mucho, esa mesa [acoso escolar] contó con participaciones que siempre nos movían, no había lugar al letargo. (Participante 2)

**Figura 2.** Proceso metodológico de construcción de las Rutas de Atención Integral a la Convivencia Escolar en Cali.



**Fuente:** elaboración propia, con base en Rozas-Pagaza, 1998.

## 4.2 Las reflexiones de fondo

La reconstrucción de la experiencia permite identificar aspectos clave a modo de reflexiones que pueden servir de referente para experiencias similares. Como se muestra en la figura 3, se inicia con la identificación de las dificultades, en tanto fueron condiciones iniciales y que se mantuvieron a lo largo del proceso, pero que fueron contrarrestadas por factores facilitadores que favorecieron los logros del proceso hasta el momento.

*Dificultades:* La desarticulación al interior de la administración municipal, así como con otras entidades externas es la principal situación difícil de manejar. Al respecto Cunill-Grau (2014) propone dos resistencias a la acción intersectorial. Una resistencia institucional (centralismo, lógica sectorial del presupuesto y de las evaluaciones, relaciones intergubernamentales verticales). La otra resistencia es cultural (rechazo a intercambiar bases de datos comunes). Así mismo en las instituciones públicas es difícil construir

procesos sin presupuestos asignados o a través de contratos que delegan responsabilidades a entidades privadas que no trascienden la corta duración de un proyecto.

Aquí el tema de la interinstitucionalidad funciona por las relaciones de amistad que existen entre los funcionarios, mas no realmente porque las cabezas desde las instituciones hayan asumido. Por ejemplo, sé que muchos jefes que son representados por los funcionarios en este comité o en los diferentes comités, no conocen realmente lo que sus funcionarios están haciendo en esta ciudad y especialmente por la garantía de los derechos y la protección; sino que simplemente el tema es representación institucional y no participación. (Participante 3)

Otra dificultad es la precarización de las condiciones de trabajo de profesionales, con contratación temporal por prestación de servicios tanto en entidades públicas como privadas, con altas cargas laborales y limitaciones de tiempo y recursos de apoyo para una adecuada participación y cumplimiento oportuno de compromisos interinstitucionales. Finalmente, las inevitables tensiones en las relaciones humanas:

Aunque podemos tener puntos de vista diferentes, ese cuidado de la relación es necesario e importante [...] yo he aprendido a respirar, a pensar con mucha calma y racionalizar mucho de por qué hay que seguir configurando relaciones, porque configurar relaciones no es nada fácil, y bueno, ha sido una tarea consciente, ha sido un propósito consciente, y no lo hago por mí, para que estas personas se me conviertan en un capital social personal, lo hago porque esa gente la necesita la escuela, esto me sobrepasa a mí, yo estoy facilitando un proceso, pero me trasciende. (Participante 1)

294

Estas dificultades afectan negativamente los esfuerzos de articulación interdisciplinar, interinstitucional e intersectorial, claves para entender la convivencia escolar como un campo problemático de múltiples fuerzas, tensiones y alianzas.

*Facilitadores:* Las dificultades fueron contrarrestadas por dos facilitadores: uno, la voluntad política no solo del gobierno municipal, expresada en el respaldo y la participación directa de quienes ocuparon el cargo de dirección de la Secretaría de Educación Municipal, sino también de funcionarios con capacidad para la toma de decisiones en otras instituciones. Al respecto, Gallardo (2010b) plantea algo similar en la experiencia chilena, en la cual el compartir espacios y “verse las caras” frecuentemente, facilitó el reconocimiento entre profesionales que manejaban lenguajes comunes, entregando a los municipios los conocimientos y certezas necesarias. El segundo facilitador fue el liderazgo ejercido por una profesional de Trabajo Social con una visión de proceso participativo que generó un clima de construcción colectiva para avanzar en las tareas interinstitucionales e intersectoriales.

*Logros:* El principal logro del proceso fue avanzar en una apuesta de ciudad, a partir del reconocimiento de las competencias de cada entidad y la corresponsabilidad para acompañar a las instituciones educativas públicas y privadas, como base para concretar esfuerzos consagrados en la Ley 1098/2006 y la Ley 1620/2013, en perspectiva de



intersectorialidad, interinstitucionalidad e interdisciplinariedad a la luz del análisis de casos concretos.

Nos creíamos los únicos responsables, y resulta que no somos los únicos, sino que hacemos parte de un Sistema que debe ser responsable, y al cual cada uno debe de brindar su aporte y su apoyo de manera incondicional. (Participante 3)

Otro logro es que las instituciones educativas no se sienten solas, responsabilizadas como las únicas de lo que ocurre en ellas, ya no, cuentan con un Comité y además sienten que la Secretaría de Educación es un centro de apoyo, de direccionamiento, asesoría y de acción. (Participante 2)

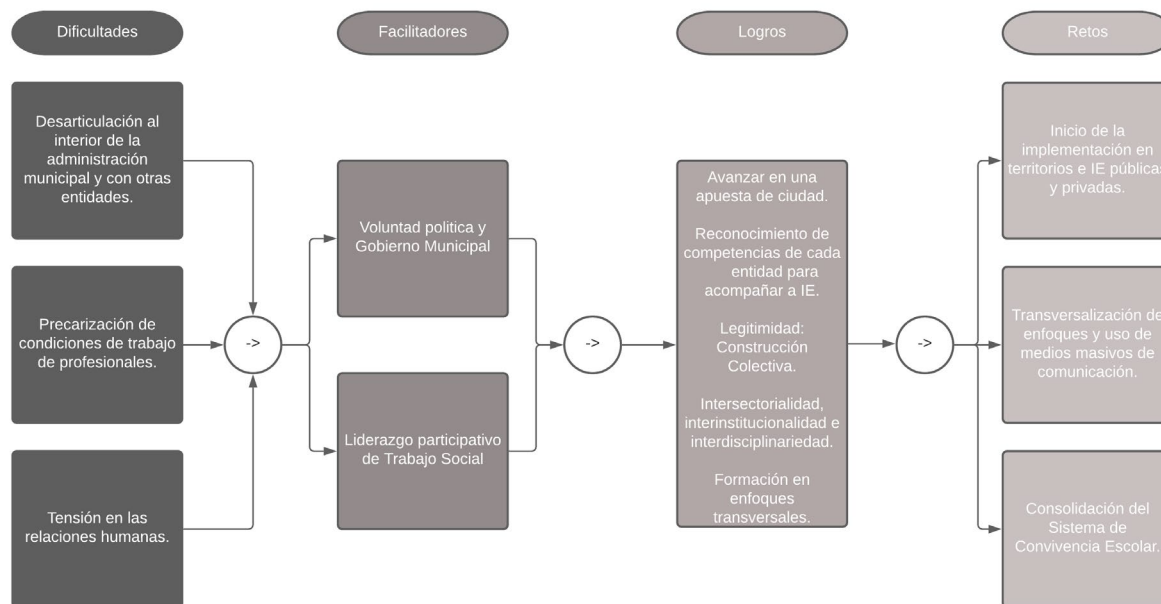
Cuando llegué al COMCE a mí me dio una gran alegría, porque es que la soledad que uno tiene en las instituciones educativas para enfrentar estas situaciones [...] yo dije: ese montón de gente también pensando en lo mismo, comprometidos con lo mismo, y eso me dio mucha alegría, esperanza y salí con optimismo, ahora sí estamos como debemos estar. (Participante 9)

Esto es muy valioso por cuanto en América Latina no es muy común que el Estado se visualice como un todo, sino al contrario, como instituciones fragmentadas, sin objetivos comunes, compitiendo por recursos y responsabilidades (Solano-Cornejo, 2007, p. 11). Además, teniendo en cuenta no solo la perspectiva institucional y legal, sino la puesta en práctica de actitudes coherentes con un concepto de interdisciplinariedad entendido como un “proceso teórico-práctico interactivo crítico orientado a la utilización de habilidades cognitivo-emocionales para cambiar perspectivas epistemológicas e integrar y sintetizar conocimiento de diferentes disciplinas para afrontar la complejidad de los problemas sociales” (Fernández-Ríos, 2010 p. 159).

El reconocimiento mutuo permitió también involucrar a los participantes en procesos de formación en enfoques transversales y avanzar en construir una legitimidad del proceso. En ese sentido, coincidimos con Gallardo (2010b) en que la formación surgió como una gran necesidad, en la medida en que las “intenciones e intuiciones formadas por la práctica y el saber profesional de unos pocos necesitaban marcos teóricos y certezas compartidas por todos para iniciar la acción” (p.10).

Para mí lo que hemos cimentado aquí tiene la fuerza para seguir en el futuro. Cada día estamos más conectados, ese diálogo interinstitucional nos ha permitido entendernos más profundamente y entender más al otro [...] y dejar de juzgarnos [...] y hacer cosas que no están bien cuando trabajamos por el mismo tema. Porque yo estaba cansada en espacios interinstitucionales que se convierten en la crítica que no hacen [...] y salvo a este espacio es como bueno, miremos soluciones, qué podemos hacer, miremos alternativas. Y eso me parece valiosísimo de este espacio en general. (Participante 11)

**Figura 3.** Dificultades, facilitadores, logros y retos de la experiencia.



Fuente: elaboración propia.

## 5. Conclusiones

*Puntos de llegada: retos y potencialidades de la experiencia.* De las dificultades, facilitadores y logros presentados en el punto anterior se desprenden unos retos para el presente y el futuro del Sistema de Convivencia Escolar de Cali y unas conclusiones de la sistematización de esta experiencia. Como se muestra en la Figura 3, quedaron como retos:

*La implementación en territorios e Instituciones Educativas públicas y privadas.* Entendiendo la escuela como espacio de implementación y de focalización de políticas públicas orientadas a la población infantil y adolescente en edad escolar (Hincapié-Rojas, 2011 p. 686), este reto implica la pregunta sobre “cómo” organizar y poner en práctica las guías en los territorios lo cual exige planificar articuladamente acciones y servicios para la adecuada cobertura de las instituciones educativas, considerando las particularidades de los territorios urbanos y rurales, los estratos socioeconómicos, las identidades étnico-raciales y de género, la prevalencia de las violencias en cada zona, las condiciones habitacionales, los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Así, en el acompañamiento intersectorial a las escuelas se basa “el compromiso y la corresponsabilidad de los agentes educativos, sociales y sanitarios que conforman su comunidad de referencia” (Vélaz de Medrano, López-Martín, Expósito-Casas y González-Benito, 2016, p. 1275).

El reto es cómo nos vamos a encontrar en las escuelas, ya nos encontramos en la institucionalidad, pero cómo nos encontramos en los territorios y nos organizamos en las escuelas es un reto, para evitar la sobre-intervención. Hay que ir al territorio. Hay que escuchar qué pasa, yo sé que todo el mundo está contento con la ruta y las cartillas, y por ejemplo ver que hay instituciones que todavía no tienen actualizados sus manuales, y yo voy como personería y los acompaño. (Participante 3)

Transversalización de enfoques, uso de medios de comunicación masiva y formación profesional: Aquí la idea es trascender el concepto de transversalidad de lo exclusivamente curricular a una comprensión más compleja (Magendzo, 2003; Jiménez-Ortega, 2014), que considere aspectos inherentes a los derechos humanos en las políticas sociales y en la cotidianidad (Solano-Cornejo, 2007, p. 2). En esa medida, generar procesos de formación y movilización de aspectos culturales y paradigmáticos que generen transformación en docentes, directivas, familias, funcionarios y la sociedad en general.

Muchos retos ...se trata de mover los paradigmas, de una gestión de la convivencia desde una línea tradicional marcada por el disciplinamiento y el castigo, entonces este es un proceso de largo plazo, porque los paradigmas no se movilizan de la noche a la mañana, entonces a largo plazo eso. A corto plazo hay que seguir haciendo mucha gestión especialmente con docentes y directivos docentes para que comprendan, ya ni siquiera la mecánica de la ley, sino el cambio de perspectiva, el tránsito de la perspectiva, y uno de los retos es comprender que estamos en tránsito y acompañarlo. (Participante 1)

En consonancia, y con el objetivo de ampliar el ejercicio de ciudadanía a toda la sociedad, se requiere generar movilización y resignificación de representaciones sociales de las situaciones que afectan la convivencia escolar y la garantía de los derechos de NNA a través del uso de los medios de comunicación masiva que promuevan el respeto y cambios en la vida cotidiana como por ejemplo, el uso del lenguaje incluyente, lo cual ya se encuentra estipulado desde 2006 en el Art. 47 del Código de Infancia y Adolescencia. Los medios de comunicación son particularmente importantes en el abordaje de la información sobre autoflagelación y suicidio (que a veces reducen los hechos a “modas virales” o “juegos adolescentes” sin una preocupación real sobre la salud mental de la infancia y adolescencia) o el embarazo adolescente (con miradas prejuiciosas sobre la libertad sexual de adolescentes, sin poner el foco en relaciones abusivas entre adultos y adolescentes y la falta de educación sexual en las familias y establecimientos educativos).

La transversalidad implica retos en la formación de nuevos profesionales que comprendan la realidad escolar en una perspectiva de complejidad; como un campo problemático con múltiples fuerzas en pugna (Bermúdez-Peña, 2011) en donde el trabajo interdisciplinar sería la estrategia de diálogo entre disciplinas y saberes, en torno a un propósito común.

Tenemos que ir a la academia donde se forman los docentes, los psicólogos, los trabajadores sociales, los médicos, tenemos que ir allá, y tenemos que contarles cuál es la realidad verdadera en las instituciones educativas, tenemos que ayudarles a replantear sus roles, tenemos que generar mecanismos de acompañamiento a la academia frente a cómo hacer inducción en el contexto escolar, porque la mayoría está llegando de manera equivocada. (Participante 3)

*Consolidación del Sistema de Convivencia Escolar.* Se requiere evaluar la implementación de la Ley de Convivencia Escolar (2013) a nivel nacional, territorial e institucional para reconocer los alcances en la implementación de las RAI y el SIUCE como instrumentos del Sistema. Para ello es necesario que exista lo que Cunill-Grau propone como *mancomunidad* cuando los sectores y niveles gubernamentales tengan recursos y sistemas unificados de información compartidos (Cunill-Grau, 2014 p. 23).

El reto es justamente hacerlo sistema, no es sistema. Por ejemplo, son dos las herramientas que la ley previó dentro del sistema. Una es las RAI que hemos venido trabajando y otro es el SIUCE, ese sistema no existe, y creo que no existe ni en Cali ni en Colombia, y es que además el sistema del nivel nacional no funciona y si funciona no nos damos cuenta, y no hay conexidad entre el sistema local y el sistema nacional. Para que sea sistema tendría que estar vinculada vinculado a la vida de las instituciones educativas, a la vida de la comunidad educativa, el reto es convertirlo en sistema. (Participante 4)

Para finalizar, se destacan 3 asuntos:

298

**La importancia de humanizar la corresponsabilidad**, porque en esta experiencia fue fundamental el reconocimiento de los rostros y las voces de diferentes actores intervinientes, toda vez que las responsabilidades del Estado no se dan en abstracto, sino que hay que asumir que las instituciones son conformadas por personas con apuestas ético-políticas, que en esta experiencia construyeron un sentido de pertenencia a un Sistema, reconociendo las competencias institucionales de cada quien.

**El (re) conocimiento como parte de los procesos de intervención**, porque esta experiencia se fundamentó en procesos de re-conocimiento de la realidad de las escuelas a través de métodos cuantitativos como cualitativos a través del estudio de casos concretos. Así mismo, en el re-conocimiento de quienes participaron (como personas) y sus distintos saberes en acción (Mosquera-Rosero, 2005), no sólo en los momentos de análisis de situaciones sino en los procesos formativos que fueron necesarios para tejer colectivamente referentes compartidos y poder dialogar y construir, comprendiendo la complejidad tanto del andamiaje del mismo sistema de convivencia escolar, como de los asuntos transversales a todos los sectores. En ese sentido, la sistematización también como ejercicio de *re-conocimiento* de una experiencia que al terminar no deja un punto final, sino unos puntos suspensivos, al decantar aprendizajes y retos en el presente-futuro que no son fáciles de ver inmediatamente, y que se espera sirvan de insumo para la evaluación y ajustes a la implementación del Sistema Municipal de Convivencia Escolar.

En 2018 no se vislumbraban los desafíos que la pandemia por COVID-19 y el excesivo uso de dispositivos electrónicos implicarían en términos de convivencia escolar; sin embargo hoy sigue vigente y es muy pertinente la consideración del reconocimiento como pilar que debe atravesar los procesos de intervención en este campo, desde la relación que establecen los profesionales hasta las acciones directas con las comunidades educativas, en tiempos en donde el aislamiento se hace presente con mucha fuerza por las limitaciones de la interacción cara a cara, dadas las facilidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación.

**La importancia de la intervención de Trabajo Social en el campo de la convivencia escolar**, tanto por las necesidades y problemáticas identificadas, como por la potencia de la escuela como catalizadora de procesos de transformación social. Es un campo que hace falta explorar, intervenir e investigar más desde Trabajo Social como profesión disciplina, en una perspectiva de interdisciplinariedad e intersectorialidad como apuestas poderosas para producir sinergias. En particular esta experiencia es valiosa para el Trabajo Social en dos sentidos: Uno, porque muestra una intervención que trasciende la clásica triada de intervención directa con individuo y familia/ grupo /comunidad en ámbitos micro o cotidianos, en tanto el trabajo realizado desde la coordinación del COMCE se hizo con funcionarios a nivel municipal, desde el diagnóstico y planeación de estrategias de intervención marco para los procesos en el nivel micro, poniendo en diálogo procesos de política pública no sólo a nivel nacional, sino por lo menos a nivel latinoamericano, con los procesos cotidianos de las escuelas de Cali. Dos, porque esta experiencia facilitó la apertura de procesos formativos a través de prácticas académicas en la Secretaría de Educación y en Instituciones Educativas, que posteriormente se potenciaron en la contratación de profesionales de Trabajo Social en los equipos psicosociales para la intervención directa en las escuelas.

Estos tres asuntos nos hacen coincidir con Cifuentes-Gil (2021, p. 8) en la importancia de la sistematización de experiencias para el Trabajo social, como proceso de construcción de conocimiento que “aporta a configurar profesionalidad en el Trabajo Social y conocimientos particulares, situados, perspectivos. Escribir desde nosotros, Colombia, América Latina, permite construir memoria e historia, responsabilidad indelegable e intransferible, como dispositivo de poder y de saber”.

## 6. Agradecimientos

A Olga Lucía Moreno Ávila, profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle, quien con su participación como invitada permanente al COMCE como representante de la academia, ha respaldado y ha abierto oportunidades para vincular a docentes, estudiantes y profesionales de Trabajo Social a los procesos de intervención social en el campo de la convivencia escolar en la ciudad de Cali.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Santiago de Cali. (3 de marzo de 2014). Por medio del cual se crea el Comité Municipal de Convivencia Escolar [Decreto 411.0.20.0125 de 2014]. BO: 030.
- Álvarez, A., Arcila, G. E., Monedero, J., y Pereira, A. (2002). *Gobierno y justicia en la Escuela: democracia a medio camino*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.
- Bermúdez-Peña, C. (2011). Intervención social desde el Trabajo Social: un campo de fuerzas en pugna. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (16). doi: 10.25100/prts.v0i16.1164.
- Calvo, M. (2015). Estrategias de intervención profesional del trabajo social en el campo educativo. En M. Rozas-Pagaza y M. Gabrinetti (Coords.), *El Trabajo Social en diferentes campos de intervención profesional* (pp. 78-91). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56855/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56855/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Cifuentes-Gil, R. M. (2021). Presentación. Reflexiones sobre desafíos al publicar sistematizaciones. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 01-10. doi: 10.25100/prts.v0i31.10888.
- Comité Municipal de Convivencia Escolar [COMCE]. (2017a). *Conviviendo con las diferencias. Guía # 1. Para la Prevención y Atención Integral del Acoso Escolar*. Santiago de Cali, Colombia: Alcaldía municipal. Recuperado de <https://www.cali.gov.co/documentos/1373/comce/>.
- Comité Municipal de Convivencia Escolar [COMCE]. (2017b). *Horizonte Conceptual y Metodológico. Guía # 0. Para la vivencia de los Derechos Humanos en la Escuela*. Santiago de Cali, Colombia: Alcaldía municipal. Recuperado de <https://www.cali.gov.co/documentos/1373/comce/>.
- Comité Municipal de Convivencia Escolar [COMCE]. (2017c). *Justicia y oportunidad. Guía # 4. Atención integral para el manejo de situaciones de tipo penal con adolescentes en la Escuela*. Santiago de Cali, Colombia: Alcaldía municipal. Recuperado de <https://www.cali.gov.co/documentos/1373/comce/>.
- Comité Municipal de Convivencia Escolar [COMCE]. (2017d). *Revisión de la situación de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Santiago de Cali*. Santiago de Cali, Colombia: Alcaldía municipal. Recuperado de <https://www.cali.gov.co/documentos/1373/comce/>.
- Comité Municipal de Convivencia Escolar [COMCE]. (2017e). *Salud y protección la mejor opción. Guía # 3. Prevención y Atención Integral del consumo y abuso de SPA en Niños, Niñas y Adolescentes*. Santiago de Cali, Colombia: Alcaldía municipal. Recuperado de <https://www.cali.gov.co/documentos/1373/comce/>.
- Comité Municipal de Convivencia Escolar [COMCE]. (2017f). *Sexualidad al derecho. Guía # 2. Para la promoción de los Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de Niños, Niñas y*

- Adolescentes en la escuela*. Santiago de Cali, Colombia: Alcaldía municipal. Recuperado de <https://www.cali.gov.co/documentos/1373/comce/>.
- Congreso de Colombia. (08 de febrero de 1994). Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]. Do.: 41.214
- Congreso de la República de Colombia (08 de noviembre de 2006). Código de la Infancia y la Adolescencia [Ley 1098 de 2006]. DO: 46.446.
- Congreso de la República de Colombia (15 de marzo de 2013). Ley de Convivencia Escolar [Ley 1620 de 2013]. DO: 48.733.
- Constitución política de Colombia [Const.] (1991). 2da Ed. Legis.
- Corte Constitucional, Sala Quinta de Revisión. (30 de noviembre de 2011). Sentencia T-905/11. [MP Jorge Iván Palacio Palacio]. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-905-11.htm>.
- Cunill-Grau, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual. *Revista Gestión y Política Pública*, 23(1), 5-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13331169001>
- Fernández-Fernández, M. J. y Puente-Ferreras, A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis Comparativo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, (127), 33-53. Recuperado de [http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_127\\_JUL\\_SEP\\_2009\\_pp\\_33\\_531246429498222.pdf](http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_127_JUL_SEP_2009_pp_33_531246429498222.pdf)
- Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción de conocimiento. *Revista Innovación Educativa*, (20), 157-166.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-14. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980>.
- Gallardo, G. (2010a). *Caso de estudio: Gestión de la convivencia escolar desde el nivel municipal. Sistematización y análisis de 5 experiencias de la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile-UNICEF.
- Gallardo, G. (2010b). *Gestión de la convivencia escolar desde sostenedores municipales: el nivel intermedio frente a los desafíos del presente*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile-UNICEF.
- Gutiérrez, A. M., y Gómez, O. L. (2007). Evaluación de proceso de la Estrategia Escuelas Saludables en la zona urbana del Municipio de Cali, Colombia. *Colombia Médica*, 38(4), 386-394. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/283/28338408/>.
- Hincapié-Rojas, C. M. (2011). Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 683-702. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a14.pdf>.
- Ippolito-Shepherd, J., Cerqueira, M. T., y Ortega, D. P. (2005). Iniciativa Regional Escuelas Promotoras de la Salud en las Americas. *Global Health Promotion*, 12(3-4), 220-229. doi: 10.1177/10253823050120030139.

- Jara-Holliday, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Jiménez-Ortega, F. J. (2014). *Sentido y Retos de la Transversalidad*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/05/Sentido-y-retos-de-la-transversalidad.pdf>.
- López, V. (2014). Convivencia Escolar. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*, (4), 1-18. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/A\\_PUNTE04-ESP.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/A_PUNTE04-ESP.pdf).
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículum*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación de Colombia. (11 de septiembre de 2013). [Decreto 1965 de 2013]. DO: 48.910.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>.
- Mosquera-Rosero, C. (2005). Pluralismos epistemológicos: hacia la valorización teórica de los saberes de acción. Una reflexión desde la intervención social a la población afrocolombiana desplazada. *Palimpsestos*, (5), 262-276. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/palimpsestvs/article/view/8080>.
- Navarrete-Puentes, N. (2016). El papel del Trabajo Social en el ámbito educativo. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, (6), 37-46. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/6418/6049>.
- Prado-Montaño, L. J. (2018). *Sistematización de la Experiencia del Comité Municipal de Convivencia Escolar de Santiago de Cali en la Construcción de las Rutas de Atención Integral durante los años 2015-2016* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/14245>.
- Rozas-Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Rozas-Pagaza, M. (2010). La intervención profesional: un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea. *O Social em Questao*, 13(24), 43-54. Recuperado de [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/osq24\\_pagaza\\_4.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/osq24_pagaza_4.pdf).
- Secretaría de Educación del Distrito. (2015). *Educación para la ciudadanía y la convivencia - Estrategia RIO. Directorio de Rutas para la Atención Integral de las situaciones críticas que afectan las instituciones educativas distritales. Guía para las instituciones educativas distritales de Bogotá*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de: <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/3235>.



- Secretaría de Educación Municipal de Pasto. (2015). *Guía Orientadora. Protocolos de Convivencia Escolar para Establecimientos Educativos: 7 situaciones que inciden en el ambiente escolar*. Recuperado de [https://www.educacionpasto.gov.co/phocadownload/2016/calidad/cartilla\\_convivencia/cartilla\\_convivencia\\_correo\\_p.pdf](https://www.educacionpasto.gov.co/phocadownload/2016/calidad/cartilla_convivencia/cartilla_convivencia_correo_p.pdf).
- Solano-Cornejo, D. R. (2007). La transversalidad y transectorialidad en el sector público. En *XX Concurso del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública. "¿Cómo enfrentar los desafíos de la transversalidad y de la intersectorialidad en la gestión pública?"*. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo-CLAD. Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://siare.clad.org/fulltext/0056804.pdf>.
- Vélaz de Medrano, C., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., y González-Benito, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar: Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290. doi: 10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n3.47707.

## OTROS ARTÍCULOS DE PROSPECTIVA No. 33

### EDITORIAL

*El Paro Nacional en Colombia 2021: explosión social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. Relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación*  
Adolfo Adrián Álvarez-Rodríguez

### ARTÍCULOS

*Organizaciones sociales de pobladores y prácticas de resistencia en contexto de pandemia COVID-19 en Chile*  
Patricia Castañeda-Meneses

*Entre el aislamiento y las brechas digitales: sistematización de experiencia de acompañamiento socioemocional en personas mayores de Temuco, Chile, en tiempos de COVID-19*  
G. Bernarda Aedo-Neira

*Percepción de apoyo social y calidad de vida: la visión de personas mayores chilenas en el contexto de pandemia durante el 2020*  
Claudia Elena Quiroga-Sanzana  
Gabriela Rocío Parra-Monje  
Camila Julia Moyano-Sepúlveda  
Marco Alejandro Díaz-Bravo

*A propósito del qué, cómo y para qué investigar en el campo de la justicia juvenil: La trastienda de un proceso de investigación en Rosario, Argentina*  
Karina De Bella

*Proyección social: reflexión sobre una experiencia virtual con adolescentes en época de pandemia en Sucre y Bolívar, Colombia*  
Claudia Yaneth Martínez-Mina

*La intervención social mediante proyectos comunitarios en modalidad virtual en Mérida, México. Una perspectiva desde el Trabajo Social*  
Claudia Isabel Tzec-Puch  
Amairani Aracelly Ceh-Alvarado  
Yanet Guadalupe González-Canul

*Resignificación de los vínculos Sociales durante la pandemia de COVID-19: narrativas de personas que convergen en Conjuntos residenciales en Bogotá, Colombia*  
Andrea Marcela Reyes-García  
Laura Daniela Molina-Ortiz

*La paradoja de la familia doblemente recluida: clínica de una pandemia en Colombia*  
Norman Darío Moreno-Carmona  
Juan José Cleves-Valencia

*Ciencias sociales, mundo y pandemia: por un futuro posible*  
José Miguel Segura-Gutiérrez  
Lina Paola Vásquez-Ávila

*¿Qué es Trabajo Social? Los primeros vínculos de los estudiantes con la profesión: experiencias de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay*  
Silvia Orieta Rivero-Rodríguez  
Leonel Del Prado

Nidia Graciela Battilana-Amarilla  
Rosilaine Coradini-Guilherme

*Intervención profesional de trabajadores sociales de la universidad del Quindío, Colombia. Asuntos epistemológicos, metodológicos y ético-políticos*  
Ana María Gil-Ríos

*Reflexiones sobre la intervención social en lo rural:  
experiencias en el Magdalena Medio, Colombia*

Claudia Milena Quijano-Mejía  
Johana Linares-García

*Construcción de rutas de atención integral a la  
convivencia escolar en Cali, Colombia:  
sistematización de la experiencia*

Leidy Johana Prado-Montaña  
Luz Helena López-Rodríguez  
Alejandra Gutiérrez-Cárdenas

*Experiencia del proceso de intervención familiar de  
los actores participantes en la Escuela para Familias  
del ICBF-Jamundí, Colombia*

Katherin Viviana Silva-Minotta  
María José Forero-Izquierdo  
Jimena del Pilar Jaramillo-Jaramillo

## **RESEÑAS DE LIBROS**

*Alerta global: políticas, movimientos sociales y  
futuros en disputa en tiempos de pandemia*

Jairo Crispín

*El neoliberalismo como teología política. Habermas,  
Foucault, Dardot, Laval y la historia del capitalismo  
contemporáneo*

José Francisco Desentis-Torres

*La Reconceptualización del Trabajo Social en  
Colombia: Análisis histórico-crítico de las décadas de  
1960-1970*

Juan Pablo Sierra-Tapiro

## **ARTISTA INVITADO**

*Juan Camilo González*

Prospectiva



No. 33 • ene.-jun. 2022  
e-ISSN: 2389-993X • Universidad del Valle