



VIOLENCIAS, SEGREGACIÓN EN LA ESCUELA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN: ACERCAMIENTO CONCEPTUAL Y A SU REALIDAD EN COLOMBIA *

*Oppressions, segregation in school and the right to education:
conceptual approach and its reality in Colombia*

Henry Bocanegra Acosta**
Rodrigo Torrejano Vargas***

Recepción: Fecha de recepción: 3 de marzo de 2017. Aceptación: 12 abril de 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2017.v22.a22>

RESUMEN

En este artículo se concreta un ejercicio de síntesis y reflexión a propósito de algunos referentes conceptuales y experiencias investigativas sobre un asunto que toma relevancia en el contexto político y educativo de Colombia y la región: el acoso escolar y las diversas formas de violencia en y contra la escuela. Dadas las implicaciones que estas situaciones tienen sobre los ambientes escolares, los resultados académicos y las mismas posibilidades de la escuela y del ejercicio laboral docente, se ha suscitado en el país, especialmente en los dos últimos lustros, una preocupación pública y mediática que

* Artículo en colaboración, producto de la investigación desarrollada por los autores, quienes aportaron teórica y conceptualmente desde sus grupos, proyectos y experiencias investigativas en el referido campo de estudio. Colaboró con el cotejo de fuentes y aporte en el proceso de sistematización de la información el estudiante Joan Sebastián Marín Montenegro, integrante del semillero de investigación del Grupo de Investigaciones Socio Jurídicas - GISJ.

** Doctor en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas, de la Universidad Externado de Colombia. Especialista y magíster en Administración Pública, Escuela Superior de Administración Pública -ESAP. Abogado de la Universidad Libre. Licenciado en Ciencias de la Educación -Especialidad Sociales. Docente investigador de la Universidad Libre, Grupo de Investigaciones Socio Jurídicas; docente de la Corporación Universitaria Republicana. Correo electrónico: henrybocanegra1992@yahoo.es

*** Magíster en Historia de la Universidad Externado de Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales. Docente investigador de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano y de la Corporación Universitaria Republicana, líder del grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Desarrollo, categorizado por Colciencias. Correo electrónico: rtorrejano@gmail.com

ha exigido procesos de intervención institucional por parte de las autoridades político-administrativas competentes, docentes, directivos docente y orientadores escolares, tendientes a darle respuesta a una conflictividad escolar cada vez más visible. De otra parte, el tema ha despertado un relativo interés académico. Los procesos de formulación de políticas públicas, exige, como es natural, conocer las singularidades que el problema toma en el contexto socio-educativo colombiano y asimilar las experiencias tanto en materia de investigación como de intervención que se han dado en otros contextos nacionales.

El problema de investigación se resume en una pregunta problematizadora que se plantea de la siguiente manera: ¿desde qué referentes de orden conceptual se puede abordar el análisis de las particulares formas de violencia escolar en Colombia? Metodológicamente estamos frente a un ejercicio de análisis de texto que pretende precisar los referentes de orden teórico y conceptual que permitan el estudio de la violencia escolar en Colombia y de las respectivas políticas públicas con las cuales el Estado colombiano asume su responsabilidad frente al referido problema; la entrevista semiestructurada y el grupo focal permitieron acopiar alguna información empírica.

Palabras clave: educación, convivencia escolar, acoso y violencia escolar, política pública, derecho a la educación.

ABSTRACT

This article presents an exercise in the synthesis and reflection of some conceptual references and investigative experiences on a subject that is relevant in the political and educational context of Colombia and the region: *bullying* and various forms of violence inside and against the school. Due to the implications of these situations on school environments, academic results and the same possibilities of the school and the teaching work, there has been a public and media concern in the country, especially in the last two years. Processes of institutional intervention by the competent administrative political authorities, teachers, teaching directors and school counselors, tending to respond to an increasingly visible school conflict. On the other hand, the subject has awakened a relative, but still precarious academic interest. The processes of formulation of public policies, of course, requires knowing the singularities that the problem takes in the Colombian socio-educational context and assimilate the experiences in both research and intervention that have occurred in other national contexts.

The research problem is summarized in some problematizing questions that are posed in the following way: which conceptual references can grapple with the

particular ways of school violence in Colombia? Methodologically, we are faced with an exercise in textual analysis that seeks to clarify the theoretical and conceptual references that allow the study of school violence in Colombia and its respective policy. Such policy defines how the Colombian State assumes its responsibility in relation to the above-mentioned problem; the semi-structured interview and the focus group allowed us to gather some empirical information.

Key words: educational policy, school life, school violence, the right to education.

1. INTRODUCCIÓN

La labor académica propende por la cualificación de la sociedad y su valor está dada en la capacidad de intentar superar las vicisitudes del servicio público de educación (Sarmiento, 2016). Desde la citada perspectiva, la violencia dentro de los establecimientos educativos, especialmente en los niveles de básica y media, constituye una realidad compleja, difícil de abordar en lo correspondiente a su prevención y atención por las autoridades competentes en el marco de las respectivas acciones o políticas públicas. Disímiles factores y circunstancias han generado una problemática socio-educativa que ha hecho de la violencia una causa importante del fracaso escolar, la vulneración del derecho a la educación, y de otros derechos, garantías y libertades que el ordenamiento jurídico les concede a los niños, niñas y jóvenes en Colombia, que igualmente se presenta en otros países con las especificidades que le otorga cada uno de los contextos sociales y económicos nacionales.

Sin lugar a dudas existe, entre los académicos, funcionarios públicos, docentes y administradores escolares, una mayor claridad sobre los efectos dañosos de la violencia escolar sobre los ambientes escolares, las posibilidades formativas de las mismas instituciones educativas y el desarrollo intelectual, físico y moral de los educandos. Todo ello en contexto de una mayor preocupación por la vigencia de los derechos ciudadanos y por la tanto de mayor visibilización de las distintas formas de violencia y abuso (Berger y Lisboa, 2009, p. 27).

La violencia escolar, en cuanto objeto de estudio, reviste un carácter complejo y multifacético (Saldarriaga, Velásquez, Santo, Bukowski, Chaux, 2009, pp. 85-104) que hace necesario precisar, inicialmente, unos referentes de orden teórico, conceptual y jurídico. De la misma manera, contar con unos fundamentos de orden empírico que permitan verificar desde la realidad de las comunidades educativas las particularidades de los problemas convivenciales y de las posibilidades de acción socio educativa para atenderlos. Para Carlota Guzmán Gómez la violencia escolar es un objeto complejo y heterogéneo

dadas las conductas extremadamente diversas que le incumben o que se le relacionan y que provienen de circunstancias, realidades o dinámicas distintas (2012, pp. 51-54). Desde allí hay que reconocer las dificultades para abordarla como objeto de estudio y como problema o necesidad social que debe ser atendida por el Estado.

Desde la formalidad del ordenamiento jurídico colombiano, particularmente desde las exigencias sociales, culturales y de política pública que se pueden plantear a partir de la noción de Estado Social de Derecho, el Estado colombiano y las autoridades públicas en cada nivel político-administrativo correspondiente están obligados a prevenir y atender la violencia y el acoso escolar en las escuelas, en acatamiento al espíritu mismo de la Constitución Política y cumplimiento de obligaciones adquiridas internacionalmente en materia de garantía a los derechos de niños, niñas y adolescentes, especialmente la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989 y aprobada por el Congreso colombiano mediante la Ley 12 de 1991 (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2008).

Atañe analizar los desarrollos normativos en materia de política pública educativa de convivencia escolar en un contexto de relativo interés que el tema ha tomado tanto en el ámbito político como en el académico, precisamente por presentarse en Colombia en los últimos años, al igual que en otras naciones, numerosos episodios complicados y hasta luctuosos de violencia generada en las aulas o de múltiples violencias que desde el exterior afectan los ambientes escolares y las posibilidades de un ejercicio democrático en los procesos de enseñanza y aprendizaje primordialmente en los niveles de educación básica y media, que por su significado e interés social se les ha dado un mayor cubrimiento mediático, especialmente en países donde la información periodística, en cuanto negocio, requiere de mercancías que generen escándalo, preocupación y cuestionamiento a los más cercanos actores o responsables, que no son otros que los directivos escolares y docentes en calidad de primeros respondientes y ejecutores de las acciones y protocolos de prevención, atención y seguimiento de los episodios de violencia y acoso escolar. Según Berger y Lisboa, los medios han contribuido a generar una sensación de aumento de la violencia escolar (2008, p. 59); pero, como sostienen estos mismos autores, resulta difícil contrastar la realidad presente con lo que pudo haberse ocurrido en el pasado por una elemental circunstancia: la falta de información al respecto.

Ser un problema complejo y multifacético deriva en otro inconveniente para lograr su abordaje como objeto de estudio de una manera coherente y sistemática. Las falencias de orden teórico y conceptual que se tienen, sin negar el papel que ha jugado, por ejemplo, la psicología para entender el conjunto de

conductas de agresión, conflicto, abuso e intolerancia individuales y colectivas que se presentan en la sociedad y en las instituciones educativas. Se ha intentado establecer unos modelos desde los cuales se asuma el estudio o análisis de la violencia escolar¹. Berger y Lisboa elaboran una síntesis al respecto y delimitan unos referentes, no solo para la investigación y sino también para la intervención (2009, pp. 36-81), útiles al momento de abordar la indagación en un contexto socio-educativo determinado o sobre un caso concreto. El libro que tuvieron la oportunidad de compilar, titulado *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de Intervención en Latinoamérica*, recoge varios estudios que aportan teórica y metodológicamente a la comprensión de la violencia escolar en contextos socio-educativos de América Latina (Berger y Lisboa, 2009).

De todos modos, pese a las diversas perspectivas o enfoques para abordar el estudio de un asunto de esta naturaleza y dimensión, resulta adecuado reconocer el valor que puede tener una postura metodológica que desde un enfoque crítico-social y dialéctico permita reconocer la multiplicidad de factores internos y externos, actores y procesos que relaciona una realidad social que reviste, insistimos, un alto grado de complejidad: la violencia en y contra la escuela, que en el contexto educativo colombiano asume unas particularidades dados los ancestrales problemas de violencia política y social que comprometen o involucran a los establecimientos educativos en los diferentes niveles y modalidades.

Le ha correspondido al Estado colombiano desplegar un conjunto de iniciativas que permitan atender o mitigar la violencia en y contra la escuela y sus estamentos básicos. En un artículo publicado anteriormente pudimos dar cuenta de formas de violencia que afectan a la escuela, pero específicamente aquellas que afectan el ejercicio laboral, sindical y social del profesorado, teniéndose la oportunidad de analizar la política pública y desarrollos normativos con los que las autoridades públicas colombianas han pretendido atender esta problemática (Bocanegra, 2015, pp. 45-61). Este acercamiento a la violencia en la escuela colombiana permitió sopesar la incidencia de varios hechos, factores y contextos socio-familiares, barriales, juveniles y culturales generadores de violencia que se entrelazan con la vida escolar propiciando situaciones de conflicto y riesgo para las comunidades académicas.

1 Basados en varios trabajos de investigaciones y de síntesis los profesores Berger y Lisboa presentan tres modelos a partir de los cuales se puede asumir el estudio e intervención sobre el matoneo o matonaje escolar. Esto son: modelos individuales: «desde esta perspectiva, se ha planteado que existirían características individuales asociadas al matonaje»; matonaje como un proceso dinámico del grupo de pares; matonaje como un fenómeno sociocultural (Berger y Lisboa, 2008, pp. 60 a 62).

Corresponde reconocer que el Estado colombiano ha tomado decisiones y ejecutado unas políticas que marcan unos derroteros en materia de prevención y atención de la violencia escolar y en la garantía de derechos fundamentales, especialmente de los educandos, con la creación del *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*; que constituye un hito en la parte normativa y un referente en el plano conceptual (Colombia. Congreso de la República, Ley 1620 de 2013).

En concordancia con lo dispuesto anteriormente, es importante anotar que *«varios autores han exaltado la importancia del perfil docente frente a la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo adecuado de las competencias en los estudiantes. Conscientes de esta realidad, las instituciones de educación han emprendido una carrera con el fin de identificar los elementos que inciden en la actividad docente e impactan de forma positiva o negativa la formación en las competencias de los estudiantes»* (Ocampo y Castro, 2016, p. 111)

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA UTILIZADA

A través de un interrogante se procuró darle forma al problema de investigación, que ciertamente orientó las indagaciones, interpretaciones, reflexiones y constataciones que se hicieron necesarias en el referido ejercicio académico. Un problema de investigación que se plantea en los siguientes términos: ¿Desde qué referentes de orden conceptual se puede abordar el análisis de las particulares formas de violencia que afectan a la escuela en Colombia?

La estrategia metodológica que hizo posible concretar este documento, se diseña desde un enfoque crítico social, recurriendo a los métodos analítico, de síntesis, inducción y deducción. El análisis de texto y documental, la entrevista semiestructurada y el grupo focal permitieron recolectar la información teórica y empírica que permitiera fundamentar y organizar los planteamientos.

3. RESULTADOS INVESTIGATIVOS

3.1. *Bullying* o acoso escolar: la manifestación más aludida

La violencia y el acoso la escolar son una situación no solo circunscrita a los linderos de la institución educativa sino que trasciende a otros ámbitos de la vida social. La familia, los entornos barriales, los espacios comunitarios,

culturales, deportivos y de recreación pueden verse afectados por situaciones que pueden tener como principal escenario de génesis y desenlace la escuela o las relaciones escolares. Igualmente el contexto socio familiar, barrial, juvenil y cultural del niño, niña o adolescente impacta el ámbito escolar y contribuye a darle forma a un conjunto de problemas y talanqueras en donde se ven afectados la convivencia y los procesos de orden pedagógico y formativo.

El tipo de violencia que más ha sido tratado por parte de especialistas, autoridades escolares y docentes es el clásico *bullying*, definido así por el profesor sueco Dan Olweus (1993) después de un comprometido trabajo de investigación que inició en los países escandinavos a finales de los años sesenta del anterior siglo y se prolongó durante las siguientes décadas. Estudios publicados y artículos de reflexión dan cuenta de las características del *bullying*, de los factores de riesgo para la víctima y de sus consecuencias o incidencia social, familiar y pedagógica en general, pero igualmente trabajos de investigación educativa están referidos a las singularidades que el *bullying* presenta en determinados contextos institucionales, regionales o nacionales, ejemplo, el trabajo que hace la profesora F. Cerezo Ramírez de la Universidad de Murcia, respecto a la situación del *bullying* en España (2008, pp. 353-358). Para esta académica fue necesaria una precisión de orden conceptual, que en general sirve para diferenciar este tipo de violencia de otras formas de agresión o vulneración de derechos en la escuela, que pueden afectar a uno o varios actores del proceso educativo.

Definimos el *bullying* como una forma de maltrato, intencionado y perjudicial de un estudiante, o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierten en su víctima habitual; es persistente, puede durar semanas, meses e incluso años y la víctima está indefensa. La mayoría de los agresores actúan de esa forma, sin provocación aparente sino movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar e incluso por «diversión». El fenómeno se presenta en el contexto escolar, donde tanto el agresor como la víctima coinciden, como un emergente de las malas relaciones que se generan en el interior del grupo (Cerezo Ramírez, 2008, p. 354).

Claro, en temimos de la construcción de la personalidad y del ciudadano, las consecuencias del *bullying* o acoso escolar en la salud y en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes son demoledoras; van «desde la pérdida de la capacidad de establecer relaciones de amistad estables hasta llegar a altos grados de depresión - incluso al suicidio - o de deseo de 'venganza' como fórmula de escape ante la violencia sufrida» (Cerezo Ramírez, 2008, p. 357).

En la otra parte, el victimario sobrellevará las secuelas de una situación dañina para los demás y para su propio proceso de formación académica y social. De todos modos, corresponde no perder de vista una cosa que pareciera obvia: el acoso escolar es una de las manifestaciones de la violencia escolar (Olweus, 1998).

De otra parte, los desarrollos de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), aunque han abierto un conjunto de posibilidades para la escuela como herramienta para el aprendizaje, también se han convertido en instrumento utilizado para la agresión o intimidación entre pares. Las condiciones de mercado han posibilitado que la población acceda con facilidad a bienes tecnológicos como teléfonos móviles celulares, computadoras y al uso intensivo y sin control del internet y de las redes sociales por parte de niños, niñas y adolescentes, situación que ha favorecido su uso, entre otras cosas, para expresar desavenencias, intimidar, acosar o ultrajar a condiscípulos, compañeros o conocidos del colegio. De la misma manera, esta forma de acoso escolar *a distancia*, tiene un efecto devastador en el plano moral, la autoestima, el desempeño, el relacionamiento social y académico de quienes la padecen; su ocurrencia en la escuela es cada vez mayor frente a la formas tradicionales de acoso escolar (Calmaestra Villén 2011). Es muy fácil y rápido divulgar por redes sociales un mensaje injurioso o lesivo del buen nombre. Una situación que ha generado acciones legales tendientes a controlar este tipo de violencia escolar ejecutada por medios electrónicos. La Ley 1620 de 2013, que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en Colombia define este tipo de acoso escolar (Colombia. Congreso de la República, Ley 1620 de 2013, art. 2), y el Decreto Reglamentario 1965 de 2013 establece los procedimientos para atenderlo por parte de las autoridades escolares y docentes, como lo hacen estas normas con otras formas de acoso y violencia escolar.

Dada la magnitud del problema, esta forma o modalidad de acoso escolar ha suscitado un interés académico; un trabajo que aporta elementos de orden conceptual y empírico para su abordaje investigativo es el que desarrolló Calmaestra Villén (2011); pero en América Latina se requiere de la ejecución proyectos de investigación que den cuenta de las especificidades e impacto del *ciberbullying* en los respectivos contextos educativos nacionales.

3.2. Las otras violencias en la escuela y la segregación educativa

En algunos países del mundo occidental, que presentan altos niveles de desarrollo industrial y relativo bienestar social, las formas de violencia escolar toman formas distintas a las que se pueden presentar en países atrasados,

marcados por altos niveles de desigualdad y pobreza, caso particular de lo que ocurre en naciones de América Latina, donde apenas se inician procesos sistemáticos de investigación sobre el tema y de intervención por parte de las autoridades competentes.

Problemas sociales de profundas implicaciones sociales vienen afectando los escenarios escolares y han propiciado situaciones de violencia de extrema gravedad en Colombia y varios países de la región. Entre ellos el negocio ilícito de sustancias psicotrópicas y su incursión generalizada en las escuelas, la emergencia y poder territorial de grupos armados ilegales o de delincuencia común, el pandillismo, la acción de barras bravas en los entornos escolares, situaciones recurrentes de abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes (estudiantes) en sus propios hogares por personas cercanas o familiares, todo asociado a situaciones de pobreza, marginalidad y desarticulación familiar; es decir, en Colombia, como seguramente puede o no suceder en otras latitudes, se enfrentan realidades de violencia en la escuela y de riesgo para los estudiantes no relacionadas con los roles o situaciones de naturaleza o estirpe escolar.

En fin, los maestros se ven abocados a enfrentar problemas de naturaleza estructural, con limitados recursos materiales -situación concreta de la educación pública colombiana-, intentando desde la pedagogía atender disímiles conflictos cuya génesis, en varios casos, no está en la propia escuela. Los docentes colombianos han denunciado a través de su organización sindical nacional, las dificultades económicas, locativas y de recursos didácticos que afrontan en su ejercicio profesional, que a su vez se convierten en una talanquera para brindar un servicio de calidad, atender una conflictividad en crecimiento y con ello garantizar, como corresponde, el derecho a la educación de los más de 8 millones de educandos que atiende el sector público. Según información del Ministerio de Educación Nacional, la relación de estudiantes matriculados en el país en el año 2017 arroja los siguientes resultados: 7.600.000 están en instituciones educativas oficiales; 711.000 son atendidos por la educación contratada, es decir, niños y jóvenes atendidos con recursos públicos en colegios privados en regiones, ciudades o localidades en los que se argumenta que el sector oficial no tienen capacidad suficiente para atender la demanda por cupos escolares. En cuanto a colegios privados, se alcanza una cifra de 1.889.000 estudiantes (El Tiempo, 20 de abril de 2017).

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) ha denunciado de manera reiterada las carencias que enfrentan los maestros en su cotidiano ejercicio profesional; al respecto esta organización expresó lo siguiente:

No es gratuita la precariedad en que viven las instituciones educativas del país: congelamiento de las plantas administrativas, sin vigilantes, personal de servicios generales, mantenimiento, servicios públicos, orientación, dotación, planes de alimentación y transporte escolar, etc., durante 15 años han capoteado esta crisis, la cual cada vez se agudiza más y más (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - Fecode, 2017)

Con una situación de pauperización de la educación pública, que no es extraña a la educación privada, difícil alcanzar los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo (Colombia. Congreso de la República, Ley 1753 de 2015) y de la respectiva política pública educativa de hacer de Colombia «la más educada» en la región en el año 2025.

Para materializar el propósito de hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025, el Ministerio de Educación Nacional planteó las líneas estratégicas que determinarán el rumbo de la educación para los próximos años: Excelencia Docente, Jornada Única, Colombia Bilingüe, Colombia Libre de Analfabetismo y Más Acceso a la Educación Superior de Calidad (Colombia. Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2015).

La garantía del derecho a la educación implica, según la Corte Constitucional colombiana, unas condiciones que el Estado debe asegurar, entre ellas, la de seguridad dentro de los establecimientos educativos y sus entornos. Con suma claridad el máximo tribunal en lo constitucional precisa el contenido y obligaciones del Estado en materia educativa, su cumplimiento inmediato y progresivo en correspondencia con el bloque de constitucionalidad. Señaló la Corte:

El derecho fundamental a la educación consiste, básicamente, en la facultad de gozar de un servicio de educación con cuatro características interrelacionadas cuales son la asequibilidad o disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad, elementos que se predicen de todos los niveles de educación y que el Estado debe respetar (abstenerse de interferir), proteger (evitar interferencias provenientes de terceros) y cumplir (ofrecer prestaciones). El Estado está obligado, entre otras cosas, a (i) abstenerse de impedir a los particulares fundar instituciones educativas, a (ii) crear y/o financiar suficientes instituciones educativas a disposición de todas aquellas personas que demandan su ingreso al sistema educativo y a (iii) invertir en recursos humanos (docentes y personal administrativo) y físicos (infraestructura y materiales educativos, entre otros) para la prestación del servicio (Colombia. Corte Constitucional, Sentencia T- 306 de 2011).

Desde el precepto constitucional de que la educación es «un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social». (Constitución Política de Colombia, artículo 67), la Corte Constitucional ha sido reiterativa en señalar el sentido y alcance del derecho fundamental a la educación, que por su naturaleza es inherente a la persona, propio de su esencia y de su dignidad, protegido por la misma Carta Política y los tratados internacionales de derechos humanos.

A partir de ello, la jurisprudencia de esta Corporación ha sostenido que la educación constituye una herramienta necesaria para el desarrollo y evolución de la sociedad así como un instrumento para la construcción de la equidad social. Ha señalado la Corte, puntualmente, que este derecho permite la proyección social del ser humano, el acceso al conocimiento, a la ciencia y demás bienes y valores culturales así como la realización de otros derechos fundamentales como la dignidad humana, el libre desarrollo de la personalidad, el mínimo vital, la libertad de escoger profesión u oficio y la participación política. Su núcleo esencial está representado por el acceso y permanencia en el sistema educativo. Al tratarse además de un servicio público, su prestación está a cargo tanto de las entidades estatales como de los particulares, quienes conjuntamente deben asegurar el adecuado y efectivo cubrimiento del mismo. Dicho carácter le imprime dos (2) rasgos característicos fundamentales: la continuidad en la prestación y el funcionamiento correcto y eficaz del sistema educativo a través del aumento constante de la cobertura y la calidad. (Colombia. Corte Constitucional, Sentencia T-137 de 2015).

Pero a pesar de la formalidad legal y la calidad de los pronunciamientos jurisprudenciales, Colombia muestra una condición preocupante: los niños, niñas y adolescentes reciben una educación diferenciada de acuerdo a su condición social y económica. Una indiscutible segregación social caracteriza el sistema educativo colombiano, que se evidencia por la marcada diferenciación en todos los asuntos de la vida escolar: condiciones locativas, curriculares, tecnológicas y humanas de los establecimientos para niños provenientes de familias ricas y aquellos que atienden estudiantes de familias pobres. Una alarmante segregación educativa que el país afronta sin posibilidades de revertir en el marco de implementación de las actuales políticas sociales y educativas.

Claro, una segregación educativa que es producto de una realidad histórica que al país le ha correspondido afrontar. Colombia ha experimentado, especialmente desde los años ochenta, un notorio incremento de los niveles de segregación social, segregación que en las sociedades de mercado se concreta por el

ingreso y el patrimonio, según lo explica el profesor Higinio Pérez Negrete (2015, pp. 2-3) pero que no siempre tiene que ver con la segregación territorial, que en el caso colombiano sí ha marcado los procesos de diferenciación de clases que se han experimentado desde la referida década, producto de la economía ilegal y de la apropiación ilícita de recursos públicos (Pérez Negrete, 2015, p. 4) pero también por la inequidad con la que operan los procesos de apropiación de la riqueza en el marco de modelo económico neoliberal vigente.

Aunque la segregación social se ha dado en todos los países de América Latina, en Colombia adquirió unas características especiales y una dinámica mucho mayor con el avance de la «cultura» mafiosa. El poder político de los señores de la guerra, sumado al poder de quienes, respaldados igualmente por el narcotráfico, llenaron de dinero «sucio» y corrupción la contratación con el Estado, han constituido una fuerza que promueve el enriquecimiento, no por la vía de la producción, sino por la extracción y captura de rentas estatales. (Pérez Negrete, 2015, p. 4)

Mientras que en los documentos de política pública educativa se ha planteado reiteradamente la necesidad de hacer de la educación una actividad que permita superar brechas sociales y laborales, algunos estudios cuestionan la realidad de las políticas sectoriales en materia de resultados y garantías para todos los niños, niñas y jóvenes que se educan en el país; por ejemplo:

Los resultados del estudio de Bogotá indicaron que los estudiantes de colegios privados de clase alta (no todos los colegios privados son de clase alta) obtienen casi siempre mejores resultados en las pruebas del Icfes, mientras que los colegios oficiales, a donde van los estudiantes de clase media-baja y baja, obtienen puestos mediocres o malos. Eso significa que en Bogotá no solo hay un sistema educativo que ofrece niveles de calidad diferenciales según la clase social, sino que este impone, de hecho, una especie de *apartheid* educativo: los ricos estudian con los ricos y los pobres con los pobres. Como veremos, la respuesta es igual o incluso peor (García Villegas, 2013, p. 13).

En síntesis, esta consecuencia segregacionista de la política pública educativa en los niveles de preescolar, básica y media en Colombia representa una contradicción entre el mundo real de la educación en el país y los preceptos de orden constitucional y la jurisprudencia, donde los jueces y tribunales han reiterado el alcance del derecho a la educación y su conexidad con otros derechos; también significa una violación del derecho a la igualdad y naturalmente al mismo derecho fundamental a la educación (García Villegas, 2013, p. 87). El Estado colombiano está obligado a asegurar la educación en cuanto a derecho, cumpliendo con las obligaciones de accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad

(Tomasevski, 2004, pp. 348-353); en esa dirección le correspondería eliminar todas las formas de discriminación y segregación para que todo niño, niña y adolescente colombianos reciban una educación de calidad, sin ninguna consideración o limitación étnica, económica, social, religiosa o política, (Pérez, Uprimny, Castillo, Márquez, Sandoval, 2007, pp. 35-39). Esta segregación educativa que es percibida social y culturalmente como algo normal, propio del ordenamiento institucional, constituye una forma de violencia institucionalizada que contribuye a afianzar una jerarquización social basada en el aboengo, la riqueza y el control de los espacios de poder y representación política.

3.3. Autoritarismo y agresión: las formas institucionales de disciplinamiento escolar

Corresponde reconocer que la cultura institucional de los planteles educativos genera institucionalmente situaciones de violencia que afectan especialmente a los educandos. El predominio de formas autoritarias en la organización curricular y gobierno, de ejercicio del mando desconociendo el debido proceso en materia disciplinaria, del uso del grito y la amenaza para ganar el respeto y la atención en clase; diversas formas de violencia manifiesta y simbólica que predominan en el cotidiano acontecer de los establecimientos educativos, que se asumen como formas normales en el plano de las relaciones de los estudiantes con sus docentes o directivos; constituyen todas, ya sean expresiones abiertas o soterradas, formas de violencia que merecen ser visibilizadas y denunciadas.

Un número importante de veredictos judiciales apuntan a subsanar fallas en materia de aplicación del debido proceso en actuaciones disciplinarias contra estudiantes, malos tratos o actos discriminatorios realizados en el marco de procedimientos sancionatorios o correctivos realizados por las mismas instituciones. Reiteradamente la Corte Constitucional ha señalado los límites constitucionales y legales de las actuaciones disciplinarias de las autoridades escolares en materia de aplicación del debido proceso y de necesaria proporcionalidad y razonabilidad de las directrices establecidas en los manuales de convivencia escolar (Corte Constitucional, Sentencia T-625 de 2013).

Muchos problemas de convivencia y violencia en las escuelas pueden tener su origen en la misma estructura institucional y curricular de los colegios, en sus culturas académicas y convivenciales, en las formas como se hacen las clases, como se relacionan docentes y dicentes, en la actitud de los primeros con respecto a las problemáticas, angustias, dificultades, motivaciones, privaciones sociales y afectivas de los segundos; a la posibilidad real de que el estudiante, al momento de aprender, también sea feliz (Pérez, 2011, p. 56). María Helena Beltrán Villegas, orientadora escolar de un Colegio oficial en Bogotá

expone que su experiencia de más de 20 años le ha permitido reconocer que las buenas actitudes y el buen trato de docentes hacia estudiantes, la programación y desarrollo de actividades lúdicas, deportivas, recreativas y de integración de las comunidades educativas constituyen las mejores estrategias para que los estudiantes, en un clima escolar más favorable, mejoren su desempeño académico; por el contrario, un ambiente escolar hostil y de poca afectividad genera actitudes displicentes de los estudiantes con respecto a los deberes académicos y el deseo de aprender (M. E. Beltrán, comunicación personal, 23 de octubre de 2016). En esa misma dirección el profesor Teodoro Pérez, quien fuera gerente del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016, hace un planteamiento de un valor teórico y práctico, definitivamente «el clima escolar y de aula tiene nítidas implicaciones en los resultados de los estudiantes con respecto al logro escolar, siendo uno de los principales factores incidentes en la calidad de la educación» (Pérez, 2011, p. 56). Complementariamente, se infiere de los planteamientos de la profesora Lidia M. Fernández que la violencia institucional que sufren los espacios educativos fundaría una condición de base sobre la que se afirmen otras formas de violencia (2012, p. 182).

Entonces, existe o puede existir una violencia institucionalizada en la escuela, que es preciso reconocer, pero que no tiene que ver con las agresiones o actos violentos que se dan entre los estudiantes; es otro tipo de violencia, hasta cierto punto legitimada institucionalmente según el análisis y propuestas que hace al respecto José Guillermo Martínez Rojas (2014, p. 29) y que se manifiesta de diferentes maneras: agresión pasiva, configurada desde expresiones intimidatorias, irónicas, descalificadoras o de chantaje; el autoritarismo, las sanciones evaluativas y presiones académicas, el ignorar los problemas convivenciales, el castigo y las decisiones arbitrarias (Martínez, 2014, pp. 30-34). Por cierto el texto de Martínez Rojas recoge unas elaboraciones y planteamientos de un gran valor analítico y pedagógico frente al problema de *bullying*, la disciplina, la gestión convivencial, los protocolos de intervención y el significado del manual de convivencia entendido como la mejor propuesta para el logro de la concordia escolar; todo en el marco institucional y formativo colombiano (Martínez, 2014, p. 149).

3.4. Violencia escolar, violencia en las escuelas y violencia contra la escuela: una diferenciación necesaria

En el plano de la conflictividad y las violencias que afectan la escuela y sus entornos es preciso reconocer unas categorías que permitan un abordaje diferenciado según corresponda en cada caso. La investigación *Clima, conflictos y violencia en la escuela* desarrollada por Luis A. D'Angelo y Daniel R. Fernández (2012), respaldada institucionalmente por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Facultad Latinoamericana de Cien-

cias sociales (FLACSO), permite concretar unos referentes teórico-conceptuales que constituyen un aporte para el estudio de la conflictividad escolar. El mentado estudio aborda la realidad del *clima escolar, situaciones conflictivas y de violencia en escuelas secundarias de gestión pública y privada del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Retomamos unos elementos de orden teórico y conceptual en el contexto de esta propuesta investigativa, dada su pertinencia y utilidad (D'Angelo y Fernández, 2012, pp. 8-22). Los resultados de esta investigación confirman «que la construcción analítica de los conceptos *violencia y violencia en las escuelas* es sumamente compleja debido al carácter social e histórico de dichos términos. Asimismo, nos ofrecen la posibilidad de reflexionar que la imputación de la violencia a una etiología escolar es frecuentemente postulada pero pocas veces demostrada» siguiendo el planteamiento que sobre este trabajo hace la licenciada Mara Brawer Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa Ministerio de Educación de la República Argentina (D'Angelo y Fernández, 2012, p. 8).

Con el propósito de explicar con mayor precisión los alcances y los matices de los fenómenos de las violencias que acontecen o afectan a las escuelas, el mencionado estudio estableció dos categorías que corresponde diferenciar: *violencia en las escuelas* y *violencia escolar*. Veamos:

La violencia en las escuelas hace referencia a aquellos episodios que no son originados por vínculos o prácticas propias de la escuela, sino que tienen a la institución educativa como escenario. En otras palabras, son aquellos episodios que suceden en la escuela, pero que podrían haber sucedido en otros contextos en los cuales niños y jóvenes se reúnen. En estos casos, la escuela actúa como caja de resonancia del contexto en la que está inserta.

Por su parte, *la violencia escolar* es aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Son el producto de mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social.

(...)

Los resultados que arroja la investigación que aquí se presenta, realizada en escuelas del ámbito metropolitano de Buenos Aires, son similares a los que se obtuvieron a través de las investigaciones realizadas por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas a nivel nacional. Creemos que la consonancia entre ambos cuadros de situación evidencia la solidez de los resultados obtenidos y nos permite plantear más clara-

mente cuáles son los escenarios y las características de la problemática (D'Angelo y Fernández, 2012, p. 8-22).

Para el caso concreto de la realidad que afecta la escuela colombiana, corresponde presentar y en lo posible validar otra categoría, la de *violencia contra la escuela*, referida a hechos, situaciones o acciones que atentan contra la institución escolar o sus integrantes, especialmente educadores y educandos, ya por actos de agresión o intimidación, daños deliberados contra su infraestructura, obstaculización de la actividad escolar y presiones indebidas para que haga o deje de hacer, por parte de actores ilegales externos, funcionarios, clérigos o jefes políticos. En varias regiones de Colombia la escuela es hostilizada por actores externos; insistentes, ya por razones de orden político e ideológico, intereses burocráticos o económicos; por ejemplo: traslados inconsultos o arbitrarios de personal docente o administrativo, procesos de extorsión contra docentes por organizaciones criminales que tienen acceso a la información de la nómina docente para cumplir su cometido, la presión de gamonales o políticos locales para que la escuela sea caja de resonancia de sus propósitos electorales o clientelistas y la presión que ejercen asociaciones del hampa para que los estudiantes comulguen con sus prácticas ilícitas: tráfico de sustancias psicotrópicas, atentados contra la propiedad y la integridad personal, entre otras.

Como evidencia de lo planteado anteriormente, el diario colombiano El Universal, presentó un informe periodístico bastante dicente:

104 profesores de Córdoba habían sido reportados como amenazados y 70 más habían sido extorsionados. Los municipios en los que más se presentan estas situaciones son Puerto Escondido, San Pelayo y Ayapel.

Crece el número de profesores en Córdoba extorsionados por grupos al margen de la ley o delincuentes comunes.

En las últimas horas, 100 docentes del municipio de Puerto Escondido abandonaron a cerca de tres mil estudiantes debido a las llamadas amenazantes en las que les advertían que matarían a sus familias.

Los educadores hacen parte de seis colegios de la zona costanera a los que están llamando a pedir vacunas que van entre los tres y los diez millones de pesos.

«Llaman a los rectores y a los profesores y les dicen que paguen o compren un seguro exequial o le dicen que están apuntando a la cabeza a uno de sus hijos y que si queremos escuchar el sonido del arma», dijo uno de los profesores amenazados.

La situación fue puesta en conocimiento del secretario de Educación de Córdoba, William Tapia, quien se mostró preocupado porque esa misma situación se está repitiendo en varios municipios de Córdoba, especialmente en San Pelayo y Ayapel (El Universal, 20 de marzo de 2013).

Con todo, estas tipologías de violencias permiten caracterizar las diversas situaciones de conflicto que afectan el ámbito escolar, establecer tendencias, recurrencia e impacto institucional. Es decir, constituyen herramientas para el abordaje de unas realidades complejas en las que interactúan diversas variables o se asocian disímiles factores: nivel socio económico de los alumnos, delincuencia común, distribución y consumo de psicoactivos, culturas juveniles, fanatismo deportivo, religioso o político, actores armados, marginalidad social. La distinción entre las violencias que afectan a la escuela es apreciable e ineludible al momento de asumir los estudios que permitan fundamentar unas políticas públicas desde las cuales el Estado brinde respuestas institucionales, planes, programas o acciones con las que se atienda un fenómeno que se presenta de manera multifacética producto de las condiciones particulares que en cada contexto local o regional afrontan las escuelas colombianas.

3.5. La violencia como un problema de salud pública

Como ha sido destacado por estudios y documentos de gobierno, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce a la violencia como un asunto de extrema gravedad que debe ser asumido como un problema de salud pública. Se reconoce en la parte introductoria de un informe publicado por esta organización que:

La violencia es un fenómeno sumamente difuso y complejo cuya definición no puede tener exactitud científica, ya que es una cuestión de apreciación. La noción de lo que son comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño, está influida por la cultura y sometida a una continua revisión a medida que los valores y las normas sociales evolucionan (Organización Mundial de la Salud -OMS, 2002, p. 4-5).

La OMS le apuesta a una caracterización que naturalmente oriente los procesos de regulación jurídica e intervención política y social. Propone tres categorías generales desde la consideración de quién ejecuta el acto: *violencia autoinfligida* que involucra el comportamiento suicida y las autolesiones; *violencia interpersonal* que ocurre en la familia, la pareja y la comunidad; y *violencia colectiva* que se evidencia en ambientes sociales, políticos y económicos (OMS, 2002, p. 5-6). Esta entidad hace un conjunto de recomendaciones que sería pertinente asociar

con el problema que estamos tratando dada su estrecha afinidad. Señala la OMS en el referido informe:

En términos generales, la respuesta del sector de la salud a la violencia es fundamentalmente reactiva y terapéutica. Se tiende a fragmentarla en áreas de interés y de competencia especiales, por lo que es frecuente pasar por alto tanto la perspectiva general como las relaciones entre las distintas formas de violencia. No obstante, la violencia es un fenómeno complejo que hay que abordar de forma integral y holística.... La salud pública fundamenta su proceder en pruebas científicas. Desde la identificación del problema y sus causas hasta la planificación, la experimentación y la evaluación de las respuestas, todo debe estar basado en investigaciones fidedignas y respaldado por las pruebas más sólidas. Es, además, una estrategia multidisciplinar: los funcionarios de salud pública colaboran con personas y organizaciones muy diversas, y recurren a una amplia gama de competencias profesionales, desde la medicina, la epidemiología y la psicología a la sociología, la criminología, la pedagogía y la economía (OMS, 2002, pp. 4).

La violencia en la escuela se evidencia como una verdadera epidemia, que asume formas, modalidades o expresiones en razón de unas singulares condiciones, problemas o conflictos sociales y económicos que afecta a las naciones y sus sistemas educativos. En cuanto objeto de estudio y de intervención la violencia en y contra la escuela requiere ser asumida o atendida desde unos referentes que consideren, entre otras variables, lo individual y lo colectivo, el ambiente o el contexto. Las directrices de la OMS en materia de violencia social serían útiles al momento de formular y ejecutar las respectivas políticas públicas para atender las violencias en y contra la escuela en un contexto social tan complejo y multifacético como el colombiano. Unas políticas que permitan desplegar ingentes recursos, entidades e instrumentos del aparato estatal para atender un asunto que rebasa los linderos de la escuela.

La violencia escolar en los años noventa en Colombia, tal como la analizaba Parra Sandoval, dista considerablemente de la violencia que hoy se presenta. No es la violencia entre pares o producto del autoritarismo o el maltrato docente (Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante, 1992); la violencia escolar actual por su complejidad, formas y efectos demanda acciones o decisiones públicas que superan los límites de la pedagogía y la labor docente; que se relacionan con la políticas criminal y de seguridad ciudadana, de sanidad y alimentación, de asistencia, apoyo y seguimiento a las familias, generación de empleo y hasta de mejoramiento de los entornos escolares y de recuperación del espacio público del usufructo privado ilegal. Complementariamente se debe reconocer que la violencia, el acoso, la discriminación o la exclusión escolar

pueden ser el origen de muchas enfermedades o problemas de salud o adaptación social (Ortega Ruiz, 2008, p. 127).

3.6. Estudios sobre las violencias y el acoso escolar: esbozo de algunas experiencias

En Europa, particularmente en los países escandinavos se iniciaron a finales de la década de 1960 indagaciones sobre la violencia en los establecimientos educativos. La experiencia fue asumida y sistematizada por el Médico Meter- Paul Heinemann tras un proceso de problematización y observación científica del comportamiento de estudiantes en las zonas descanso escolar en un país como Suecia (Heinemann, 1969). Este investigador se refiere al asunto empleando el concepto de *mobbing*. Desde entonces, complementa Juan Calmaestra Villén en su trabajo (tesis doctoral) *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*, que las investigación sobre el acoso y la violencia escolar ha recurrido a variadas etiquetas, en función de los países en los que se ha estudiado y de sus diferentes concepciones culturales e idiomáticas (Calmaestra Villén, 2011, p. 44).

En Noruega, conviene destacar, como lo han hecho numerosos estudiosos de la violencia escolar de múltiples países, los aportes de orden teórico y práctico del investigador Dan Olweus, que por la misma época abordó el estudio sobre la violencia escolar, motivado por el propio gobierno noruego (Olweus, 1978). Los resultados de dichas investigaciones realizadas por Paul Heinemann, Dan Olweus y Erling Roland se conocerían en todo el orbe durante la décadas de 1970 y 1980 y tendrían una relativa incidencia en la apropiación académica del referido asunto y de las acciones desplegadas por las autoridades escolares en los países donde sus ideas y propuestas tuvieron audiencia.

En otros países del viejo continente algunos investigadores y gobiernos muestran su interés y preocupación por el tema de la convivencia escolar. Un trabajo que da cuenta de un estado del arte de la investigación sobre este tema es el desarrollado en la Universidad de Córdoba (España) por Juan Calmaestra Villén, (2011, p. 43-82). En fin, varios trabajos que marcan unos derroteros para entender científicamente el problema de la violencia en las escuelas. En España en el año 2007, con el auspicio del Defensor del Pueblo, se publicó un interesante informe investigativo titulado: *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*; un trabajo que tenía la intención de reconocer las singularidades del problema de la violencia en las escuelas españolas, pero igualmente con la decisión de que fuera una guía para la formulación de políticas públicas; varios investigadores participaron en esta iniciativa:

La experiencia de otros países, los trabajos e investigaciones en ellos realizados y los resultados obtenidos alertaban sobre la imperiosa necesidad de iniciar de inmediato políticas de prevención y resolución de conflictos escolares, antes de que la dimensión del problema lo hiciera incontrolable y causara daños irremediables a sus víctimas, al derecho a la educación y al sistema educativo (Defensor del Pueblo, et al., 2007).

De todos modos, Europa ha sido una región donde la violencia y el acoso escolar han sido una preocupación pública y un tema de recurrentes estudios, como igualmente sucede en los Estados Unidos de América, que presenta una abundante producción intelectual. En este país varios episodios de violencia en los recintos escolares han tenido un despliegue mediático importante en razón de la brutalidad de las agresiones ocurridas; adolescentes que arriban con armas de fuego al recinto escolar y acaban con la existencia de compañeros y docentes. Igualmente los medios de comunicación dan cuenta de numerosas noticias luctuosas, suicidios de niños, niñas y jóvenes en varios estados de la unión americana a causa del acoso escolar (Olmos, 2016).

En América Latina los años recientes muestran el ascenso de propuestas de investigación e intervención. Pero la región no se ha destacado por una importante o significativa producción intelectual en esta materia. Más bien son escasos los trabajos emprendidos al respecto. Recién inician los intercambios en el tema, según lo documentan Berger y Lisboa (2009). Precisamente estos académicos coordinaron la edición de un libro, que hemos tenido la oportunidad de citar en este artículo. En el libro editado por Berger y Lisboa se recogen varios trabajos desarrollados por excelsos investigadores latinoamericanos. Esta obra representa un verdadero hito en la producción académica sobre el tema del acoso escolar, o la agresión entre pares, en esta región del mundo. Los trabajos contenidos en la referida compilación centran los análisis y propuestas en el tema de la agresión entre pares. Precisamente estos dos académicos, «plantan la necesidad de un abordaje ecológico para comprender el fenómeno y diseñar estrategias de intervención, especialmente al evidenciar la diversidad de paradigmas desde los cuales es posible acercarse a la agresión entre pares» (Berger y Lisboa, 2009, p. 29).

En el año 2014 se publicó en Brasil un artículo que presenta los resultados de una investigación que tenía el objetivo de medir e identificar los factores asociados a la violencia escolar que se reportaban en la literatura académica. Parece ser que se tenía el interés de elaborar un estado del arte sobre el tema. El estudio evidenció una situación: la existencia de pocos estudios cuantitativos sobre la violencia en las escuelas del país, especialmente entre los maestros. A partir de allí se planteó una necesidad: la de establecer criterios para el estudio

de este fenómeno, que permita la comparación de su ocurrencia en el tiempo y en el espacio. En cuanto a los resultados de la investigación sus autores señalan que:

Veinticuatro estudios cumplieron los criterios de inclusión. La mayoría de estos estudios se realizaron en octubre entre los estudiantes de educación básica en las escuelas públicas en las regiones sur y sudeste de Brasil en la década de 2000. La violencia escolar se define de maneras diferentes y diferentes tipo estudiados en los artículos examinados. La violencia psicológica y física fueron las formas más comunes tratadas. La intimidación se cita comúnmente como un tipo específico de violencia escolar. Ser hombre y haber sido sometidos al abuso en la familia eran los factores más frecuentemente asociados con la violencia escolar (Nesello, et. al., 2014, p.120 - 136).

Otro trabajo investigativo realizado en Brasil que visibilizó sus resultados a través de un artículo científico titulado: *Compreensão da violência escolar para os atores sociais de uma instituição de ensino*² aportó, desde un paradigma cualitativo, elementos que permitieran comprender la violencia desde la perspectiva o percepciones de los diferentes actores de una institución educativa, utilizando la investigación cualitativa con datos obtenidos a través de entrevistas con 27 actores en una escuela pública y sometidos a análisis de contenido temático (Borges Kappel, Tavares Gontijo, Medeiros y Soares de Lima, 2015, pp. 257 - 268); un trabajo que al igual que el reseñado anteriormente presenta una perspectiva metodológica novedosa que permite adentrarse en los intrínquilis de la violencia escolar desde las percepciones de los actores del proceso educativo.

3.7. La realidad supera la ficción

Los desarrollos, conflictos y requerimientos sociales de la modernidad exigieron que la educación como actividad social y la escuela en cuanto institución cumplieran con dos responsabilidades centrales respecto a la atención de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes; son ellas: la responsabilidad del cuidado y la responsabilidad de la formación (Dussel y Southwell, 2005).

Estas dos actividades que debe cumplir la educación formal se ven obstaculizadas por una realidad que es mucho más contundente y determinante que las recetas y lógicas planteadas desde la formalidad de las leyes, los proyectos

2 En castellano: La comprensión de la violencia escolar por parte de los actores sociales de una institución educativa.

educativos institucionales y las políticas públicas educativas. De un centro de cuidado frente a los riesgos del entorno familiar y barrial, la escuela hoy por hoy no puede garantizar nada; se convierte en un espacio donde la violencia y el delito pueden enseñorearse, aun con la complicidad, miedo o indiferencia de las autoridades políticas y escolares. Del clásico *bullying* o acoso, la escuela en la región y en particular en Colombia, afronta graves y complejas formas de violencia, asociada a factores externos que han sido de difícil intervención por parte de las autoridades competentes. A manera de ejemplo, un testimonio sobre la realidad de una institución educativa en Bogotá:

El colegio, se encontraba en un lugar muy concurrido, durante el día, pero durante la noche se quedaba abandonado al vandalismo de los habitantes de la deteriorada zona. Los jóvenes del sector, muchos de los cuales eran alumnos del plantel, habían formado bandas o «parches». El rector lo sabía, pero contra la opinión de un grupo de profesores, consideraba que su existencia no amenazaba la normalidad escolar, al contrario, le parecía normal dadas las condiciones socio-económicas de la población.

Durante sus primeras andanzas, los muchachos se dedicaban a hacer en la calle las fiestas que no podían hacer en sus casas... Pero, su presencia en las noches había empezado a interferir con las actividades que allí ocurrían normalmente: atracos, venta de drogas y prostitución. Los vulnerados no tardaron en hacer contacto con los estudiantes para proponerles usar provechosamente sus ratos libres. Muchos rechazaron la propuesta de vender droga o hacer pequeños atracos, pero algunos se interesaron en conseguir su propio dinero. De esta manera, los inofensivos parches del principio se fueron convirtiendo en bandas de delinquentes cuyos integrantes continuaban estudiando en el colegio donde Luis Eduardo era rector (Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico -IDEP, 1999, p. 17).

Es decir, los establecimientos educativos se han visto afectados por la presencia interna de grupos delincuenciales, que usufructúan el espacio escolar, lo controlan desde un ejercicio de la violencia, afectan los propósitos misionales, contribuyen a desnaturalizar la labor docente y colocan a los maestros en una situación de riesgo dado su rol de autoridad. Los casos de agresión contra docentes y las continuas amenazas son hechos recurrentes en colegios públicos de localidades como Ciudad Bolívar, Bosa y Kennedy en Bogotá. Las autoridades políticas y administrativas nacionales y regionales se han visto en la necesidad de desplegar iniciativas y tomar medidas en la perspectiva de afrontar el problema de la violencia contra docentes en todo el país, situación que se analizó en un artículo ya publicado (Bocanegra, 2015).

Situaciones como la anteriormente descrita permiten inferir, sin mucha complicación, la naturaleza y envergadura del problema de la convivencia escolar en las principales ciudades de Colombia. No es solamente el *bullying*, sino que persisten unas enmarañadas formas de agresión y violencia en y contra la escuela que afectan los más elementales derechos de los miembros de las comunidades educativas, por supuesto el derecho a una educación de calidad. Se colige la necesidad de unos procesos de atención e intervención desde múltiples entidades que permitan resolver o mitigar los riesgos, neutralizando o eliminando los factores asociados o generadores de la violencia en y contra la escuela en contextos tan complicados socialmente hablando como el de las grandes ciudades colombianas. La escuela por sí sola no puede afrontar conflictos de naturaleza estructural que la convierten en un escenario más de confrontación y usufructo de su territorio, en algunos casos por parte de la delincuencia común, los grupos armados ilegales de diferente estirpe ideológica, las pandillas, barras bravas o jóvenes en proceso de lumpenización.

En la escuela colombiana (niveles de educación de básica secundaria y media) especialmente en ciudades capitales como Bogotá, Santiago de Cali, Barranquilla y Medellín, los sucesos de violencia vienen afectado por igual a docentes, directivo docentes y orientadores escolares, pero de la misma manera no son ajenos los hechos de violencia, irrespeto o discriminación contra administrativos, funcionarios de servicios generales y guardas de seguridad por parte de estudiantes, padres, madres de familia o acudientes. Incluso las riñas entre padres y madres de familia producto de conflictos previos de sus hijos no son ajenas al cotidiano acontecer de algunos colegios de la localidad cuarta de Bogotá, todo ello siguiendo los testimonios de algunos docentes y directivos docentes ofrecidos o presentados en el marco de un ejercicio de recolección, análisis y síntesis de información realizado en un grupo focal.

De otra parte, el hurto de teléfonos móviles celulares y de otros elementos tecnológicos (audífonos, tabletas, computadores, unidades de almacenamiento, etc) de que son víctimas estudiante o la propia institución educativa, se ha convertido en otro problema que le ha correspondido atender a los maestros en instituciones escolares tanto públicas como privadas de la ciudad capital, aunque puede inducirse que ocurre en otras regiones del país. Al colegio y sus funcionarios les ha correspondido el rigor de adelantar indagaciones sobre la posible pérdida o hurto de un aparato electrónico, ante la exigencia de los padres o acudientes de que «necesito que me resuelva el problema», argumentando además que: «aquí no se hace nada», «me responde el colegio porque aquí se lo robaron»³.

3 Entrevista a seis (6) directivos docentes: coordinadores, vinculados a la Secretaría de Educación del Distrito (SED), ubicados en instituciones educativas de las localidades de Suba, sector el Rincón; Bosa y Ciudad Bolívar.

De todos modos, las violencias y los ambientes escolares se han tornado especialmente en los dos últimos lustros, en Colombia y en la región, en una preocupación pública. Desde allí surgen un conjunto de iniciativas tanto en lo que respecta a su abordaje como objeto de estudio, como en la formulación y ejecución de políticas públicas tendientes a mitigar sus efectos. Las investigaciones frente a lo que pasa en materia de convivencia escolar en Colombia, seguramente también en otras naciones, deben permitir reconocer cualitativa y cuantitativamente la magnitud del problema, pero básicamente debe permitir examinar, como lo señala Gustavo Muñoz (2008), los matices, modalidades y características de contextos determinados y las problemáticas sociales que asedian a la escuela que puedan estar asociadas con la expresión, manifestación o surgimiento de determinadas formas de violencia dentro de su espacio, en el entendido de que el establecimiento escolar refleja o reproduce lo que sucede en su entorno; la violencia y la percepción de inseguridad no terminan, «ni hacen un alto a las entradas del colegio (Blaya, 2009, p. 32).

Precisamente en la presentación del informe final del estudio denominado Encuesta de Clima Escolar y Victimización, Bogotá 2015 (Encuesta de Clima Escolar ECE 2015), ejecutado en el marco del convenio suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional de Colombia (IEU)⁴, se hizo un planteamiento que resume una importante conclusión: el clima escolar tiene una estrecha relación con el entorno; en esa lógica las políticas públicas deben atender o dirigirse hacia las instituciones educativas, pero asimismo tienen que avistar los aspectos relacionados con el hábitat; para el mundo académico y para las autoridades escolares y político-administrativas se vislumbra con mayor claridad las relaciones que se establecen entre el colegio y las características o especificidades del entorno. (2016, p. 2)

Corresponde señalar que las dimensiones del análisis de la ECE 2015 fueron: clima escolar, maltrato entre pares en ámbitos escolares, pandillas, drogas y entorno. Igualmente un acápite del informe permite los análisis del caso a partir de una perspectiva de género⁵. Los resultados que arrojó

4 Convenio Interadministrativo nro. 2134 de 2015, cuyo objeto es: «Desarrollar la cuarta versión de la Encuesta de Clima Escolar y Victimización en mínimo seiscientos trece (613) colegios oficiales, en concesión y del sector privado, a mínimo ciento treinta mil (130.000) estudiantes de sexto (6°) a once (11°) incluyendo el diseño de formulario específicos para la jornada nocturna y los colegios de las zonas rurales, teniendo como referente el formulario aplicado en 2013».

5 En Bogotá, señala el referido estudio, «los estudios sistemáticos sobre la seguridad en los colegios, comenzaron en el 2006. En aquel momento la atención se había centrado, sobre todo, en los aspectos relacionados con la seguridad y la victimización. En este

este ejercicio investigativo, al igual que los alcanzados por los trabajos previos, admiten reconocer los alcances del problema de la violencia escolar, sus modalidades, formas, lógicas y recurrencia en Bogotá. Las autoridades educativas cuentan con un insumo, con una línea de base a propósito del clima escolar, para formular, ejecutar y evaluar las respectivas políticas públicas que permitan atender unas necesidades y problemas de orden convivencial y clima escolar que afectan los propósitos curriculares de los planteles educativos y el derecho de niños, niñas y jóvenes de recibir una educación de calidad.

CONCLUSIONES

El acoso escolar, matoneo, matonaje o *bullying* (diversas acepciones que se refieren al mismo asunto) es una expresión de las diversas formas de violencia que se presentan en el en el ámbito escolar. Como tal requiere de unas definiciones de orden teórico y conceptual y unas formas específicas de ser asumidas como objeto de estudio y de intervención social y política, sin desconocer las singularidades que pueda revestir en cada contexto escolar, regional o nacional.

De otra parte, las violencias asociadas a otros determinantes deben ser tratadas desde la consideración de sus especificidades, códigos, lógicas y actores, reconociendo que las violencias en y contra la escuela en su origen, desenlace y efectos superan el ámbito territorial e institucional del establecimiento educativo y en esa medidas las autoridades competentes deben desplegar acciones de intervención no solo sobre los espacios escolares sino también sobre sus entornos sociales, culturales y barriales.

Las políticas públicas educativas de convivencia escolar deben fundamentarse, en sus procesos de formulación, ejecución y evaluación, en los resultados y hallazgos que aportan las diversas ciencias sociales que han asumido los correspondientes estudios sobre el aludido asunto; igualmente considerar experiencias de intervenciones, nacionales y extranjeras, que han reportado

enfoque adquirirían relevancia fenómenos como el pandillismo y las drogas. Los temas relacionados con clima escolar ocupaban un lugar secundario. Posteriormente se realizaron las encuestas del 2011, 2013 y 2015, y a medida que se ha ido avanzando, se ha logrado encontrar un mejor equilibrio entre el peso que se le da a clima escolar y a seguridad. En el 2006 y 2011 se le daba énfasis a lo que pasaba en la localidad, y en el 2013 y 2015 la atención se centró en el plantel educativo, y desde allí se observa lo que sucede en el entorno del colegio» (2016, pp. 2-3).

resultados favorables dados los niveles de innovación y participación social e interinstitucional que han tenido o alcanzado.

Se requiere, en Colombia y la región, desplegar una mayor iniciativa investigativa sobre el acoso y las violencias que se manifiestan en la escuela, dadas las pocas iniciativas científicas al respecto y los precarios niveles de comprensión del fenómeno que se tienen en la actualidad, que naturalmente limitan el diseño y ejecución de las acciones y mecanismos de intervención que superen los elementales instrumentos de control o represión ante la exigencia de acciones de un mayor calado social, pedagógico y jurídico.

Considerar las diversas y posibles tipologías, formas y actores de la violencia en las escuelas se convierte en referente indescontable para configurar los mecanismos o instrumentos de intervención y regulación jurídica que permitan enfrentar el problema particularmente en una sociedad como la colombiana, con históricos y recurrentes inconvenientes en materia de orden público, violencia política, inequidad y conflictividad social.

Necesario reconocer que la violencia escolar tiene un carácter complejo y multifacético que, hace necesario precisar los referentes de orden teórico y conceptual que, en cada caso u objeto concreto, permitan su abordaje investigativo; que se avance en exploraciones de carácter empírico que permitan confrontar dichos referentes con la realidad que viven las comunidades educativas con todo y sus particularidades, necesidades y propuestas en materia de convivencia escolar.

Después de varias décadas dedicadas al estudio del fenómeno de la violencia escolar se han realizado esfuerzos por abordar distintos tópicos y manifestaciones del problema; especialmente como se presenta el acoso y la violencia escolar en distintos contextos y respecto a determinados actores del proceso educativo; cómo afecta a poblaciones específicas por factores étnico-culturales, sexuales (población LGTBI) condición física (población discapacitada) o económica, y cómo se da entre niños, niñas y adolescentes usuarios del internet y las redes sociales (Calmaestra Villén, 2011, p. 39). Importante estar en capacidad de reconocer la heterogeneidad y complejidad del asunto que nos convoca en este trabajo académico, valorar a partir una perspectiva heterodoxa las experiencias de investigación e intervención, los referentes teóricos y metodológicos utilizados por numerosos investigadores, desde allí establecer unas líneas y proyectos de investigación que permitan reconocer las regularidades, tendencias, circunstancias y factores que tiene y que determina, respectivamente, cada una de las violencias que afectan los ambientes escolares y el derecho a una educación de calidad en un país como Colombia.

REFERENCIAS

- D. Olweus (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- D. Olweus (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D. C.: Hemisphere.
- C. Berger y C. Lisboa (editores) (2009). *Violencia escolar. Estudios y posibilidad de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.
- C. Blaya (2009) *Violencia escolar: una juventud desilusionada*. En: A. Furlan (2009). *Reflexión sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- C. Guzmán Gómez (2012). *La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas*. En: A. Furlan (Coordinación). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- Defensor del Pueblo, C. Del Barrio Martínez, M. A. Espinosa Bayal, E. Martín Ortega, A. Barrios Fernández, M. J. Pérez, H. Gutiérrez Rodríguez, I. Montero García-Celay, E. Ochaíta (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999 - 2006 (nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*. Madrid - España: Defensor del Pueblo.
- El Tiempo (20 de abril de 2017). Ministerio de Educación rindió cuentas, Yaneth Giha, acompañada de otros funcionarios, presentó cifras, resultados y proyectos de 2016. Disponible en <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/rendicion-de-cuentas-del-ministerio-de-educacion-nacional-79810>.
- El Universal (20 de marzo de 2013). 100 nuevos casos de extorsión a los maestros de Córdoba. Disponible en <http://www.eluniversal.com.co/monteria-y-sincelejo/sucesos/100-nuevos-casos-de-extorsion-los-maestros-de-cordoba-112977>.
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -FECODE (2017). *¡Los maestros en paro, el responsable: el Gobierno Nacional!* Bogotá: El Tiempo, 28 de mayo.
- F. Nesello, Flávia Lopes Sant'Anna, H. Geremias dos Santos, S. Maffei de Andrade, A. Eumann Mesas & A. Durán González (abr. /jun. 2014) Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.*, Recife, 14 (2): 119-136. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292014000200119.

- G. Muñoz Abundez (oct. / dic. 2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.13 nro.39, México.
- H. Bocanegra Acosta (ene. /jun. 2015). *Educación y violencia: entorno y posibilidades del ejercicio profesional y sindical de los docentes en Colombia*. *Revista Diálogos de Saberes* nro. 42, 45-61. Bogotá D.C.
- H. Pérez Negrete (2015) La educación en una sociedad segregada. Disponible en <http://www.porunaeducaciondecalidad.org/assets/higinio-perez.pdf>.
- I. Dussel & M. Southwell (2005). *En busca de otras formas de cuidado: Dossier*. El Monitor. Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, República Argentina.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF (2008). *Tratados y convenios internacionales en materia de niñez y de familia*. Bogotá: Imprenta Nacional. Disponible en http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/manual_para_la_ejecucionytratados_sep172009.pdf.
- Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (1999). *Violencia en la escuela*. Bogotá: Imprenta Distrital.
- Isabel Olmos. Cero tolerancia al acoso escolar en EEUU (2016). Miami: Especial El Nuevo Herald. (Consulta: 23 de abril de 2017) Disponible en <http://www.elnuevoherald.com/opinion-es/trasfondo/article59663696.html>.
- J. P. Payet, (1997). *Volence à l'école : les coulisses du procès*. En: B. Charlot; J. Emin. *Violences à l'école*. Etat des savoirs. Paris: Colin.
- J. G. Martínez (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying. Diagnóstico, estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- J. Calmaestra Villén (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba (España): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- J. Ocampo y W. Castro (ene. /jun. 2016). *Retos para la docencia en el área de producción y operaciones en Colombia en Revista IUSTA*, nro. 44, 111-125.
- L. Castillo-Pulido (2011). *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Universidad de La Salle.

- L. A. D'Angelo y D. R. Fernández (2012). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires, República Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- L. E. Pérez, R. Uprimny, C. E. Castillo, C. Márquez, N. C. Sandoval (2012). *Seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia).
- L. M. Fernández (2012). *Violencia del sujeto-violencia institucional. Una interrogación sobre la escuela*. En: A. Furlan (Coordinación). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- L. M. Saldarriaga, A. M. Velásquez, J. Bruce, W. M. Bukowski, E. Chaux. *Agresión en las escuelas en Colombia y El Salvador: variaciones contextuales en su frecuencia y efectos*, 2009, pp. 85 - 104. En: C. Berger & C. Lisboa (editores) (2009). *Violencia escolar. Estudios y posibilidad de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.
- L. Sarmiento (ene. /jun. 2016). *Gestión de conocimiento: una apuesta por la calidad institucional en Revista IUSTA nro. 44, 99-109*.
- K. Tomasevski (jul. / dic. 2004) *Indicadores del derecho a la educación*. Revista IIDH, vol. 40, 348-353.
- M. García Villegas (2013) *Separados y desiguales. Educación y clase sociales en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia).
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- P. Heinemann (1972). *Mobbing-gruppvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- P. Heinemann (1969). *Apartheid*. Liberal Debat, 2, 3-14.
- R. Parra Sandoval, A. González, O. P. Moritz, A. Blandón & R. Bustamante (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- R. Ortega Ruiz (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid (España): Ministerio de Educación, Política Social y Deporte - Subdirección General de Información y Publicaciones.

- T. Pérez T. (mayo 2011). *El clima escolar, factor clave en la educación de calidad*. Reflexión e investigación nro. 3, 56-60.
- V. Borges Kappel, D. Tavares Gontijo, M. Medeiros y L. Soares de Lima (abril/jun. 2015) *Compreensão da violência escolar para os atores sociais de uma instituição de ensino*. Rev. Electr. Enf. 17(2): 257-268.

Legislación Internacional

- V Asamblea de la Sociedad de Naciones Unidas (24 de Septiembre de 1924). *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del niño*.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (16 de diciembre de 1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Resolución 2200 A (XXI).
- Asamblea General de las Naciones Unidas (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25.

Legislación Nacional

- Colombia. Congreso de la República (Marzo 15 de 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: 48.733.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (Septiembre 11 de 2013). Decreto 1965 de 2013. *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que 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: 48.910.

Jurisprudencia

- Colombia. Corte Constitucional, Sala Séptima de Revisión. Sentencia T-625 de 2013. MP. Jorge Ignacio Pretelt Chaljub.
- Colombia. Corte Constitucional, Sala Novena de Revisión (23 de Agosto de 2013). Sentencia T-565 de 2013. MP. Luis Ernesto Vargas Silva.
- Colombia. Corte Constitucional, Sala Séptima de Revisión (8 de Marzo de 2004). Sentencia T-220 de 2004. MP. Eduardo Montealegre Lynett.

Colombia. Corte Constitucional, Sala Sexta de Revisión (11 de Junio de 2014). Sentencia T-365 de 2014. MP. Nilson Pinilla Pinilla.

Colombia. Corte Constitucional, Sala Sexta de Revisión (29 de Julio de 2014). Sentencia T-562 de 2014. MP. Gloria Stella Ortiz Delgado.

Colombia. Corte Constitucional, Sala Quinta de Revisión (3 de Agosto de 2015). Sentencia T-478 de 2015. MP. Gloria Stella Ortiz Delgado.

Colombia. Corte Constitucional. Sentencia T-306 (28 de abril de 2011). MP. Humberto Antonio Sierra Porto.

Colombia. Corte Constitucional, Sala Primera de Revisión. Sentencia T-137 de 2015. MP. María Victoria Calle Correa.