



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO



Doctorado En Educación

Línea de Investigación: Gestión de Riesgo, Desarrollo Comunitario e Impacto Social

**TEORÉTICA SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESCENARIO DE
APRENDIZAJE SOCIAL Y CULTURA DE PAZ EN EL AULA**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autora: Katia Villegas
Tutora: Velsy Méndez

Maracaibo, septiembre 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 09 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *“TEORÉTICA SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESCENARIO DE APRENDIZAJE SOCIAL Y CULTURA DE PAZ EN EL AULA”*, presentado por la Magister. Villegas Manjarrés Katia Cecilia, titular de la C.C 57435328 integrante de la cohorte: 2023-3 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

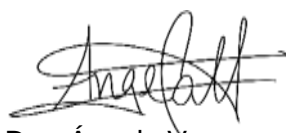
Miembros del Jurado


Dra. Ana Méndez de G.
C.I. N° 4.342.211
Jurado


Dra. Beatriz Isambertg
C.I. N° 6.163.853
Jurado




Dra. Esperanza Piña
C.I. N° 3.446.853
Jurado


Dra. Ángela Vargas
C.I. N° 14.852.635
Jurado


Dra. Velsy Méndez Villarreal
C.I. N° 9.242.754
Tutora

DEDICATORIA

Con el corazón profundamente agradecido, dedico este logro a Dios, fuente de toda sabiduría y fortaleza, quien ha guiado cada uno de mis pasos y ha sostenido mi vida en los momentos de mayor desafío.

A mi esposo, Darinel, por su paciencia y su apoyo incondicional, has sido mi compañero fiel en este proceso, sosteniéndome con tu presencia y animándome a seguir adelante.

A mis hijas, Daniela, Denisa y Angie, quienes son la razón más hermosa de mis esfuerzos, en ustedes encuentro la inspiración diaria para crecer, luchar y no rendirme.

A mi madre, Cecilia, por ser ejemplo de vida, fortaleza y amor, tus enseñanzas han sido la raíz que sostiene cada uno de mis logros.

Este trabajo es fruto de la fe, del amor y de la perseverancia, valores que han acompañado cada etapa de este camino.

RECONOCIMIENTO

A Dios, por el don de la vida, la vocación y la sabiduría necesaria para culminar este proceso doctoral. Su presencia ha sido guía, luz y fortaleza en cada etapa de este camino.

A la UPEL, por brindarme la oportunidad de formarme como doctora, fortaleciendo mi compromiso con la educación y la construcción de una sociedad más humana.

A la Institución Educativa Distrital Camilo Torres, por ser escenario de aprendizaje y experiencia significativa, y por permitir el desarrollo de esta investigación en un contexto real que enriquece la práctica educativa.

A mi asesora de tesis, Dra. Velsy Méndez, por su orientación, dedicación y valiosos aportes académicos, que fueron fundamentales para la consolidación de este trabajo. Su acompañamiento riguroso y humano marcó significativamente este proceso.

A todas las personas que participaron en esta investigación, por su disposición, confianza y contribución, haciendo posible la construcción de este conocimiento.

A mi familia, por su amor incondicional, comprensión y apoyo constante, siendo el motor que impulsó cada logro alcanzado.

Finalmente, a todas aquellas personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este camino, mi más sincero agradecimiento.

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria	3
Reconocimiento.....	4
Lista de Tablas	9
Lista de figuras	11
RESUMEN.....	12
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	14
Momento I.....	17
CONTEXTO DE ESTUDIO	17
Contexto de la situación de estudio	17
Propósitos de la Investigación.....	23
General	23
Específicos.....	23
Justificación de la Investigación	23
MOMENTO II.....	27
MARCO REFERENCIAL.....	27
Antecedentes de la investigación	27
Estado del Arte	27
Ámbito internacional	28
Ámbito nacional.....	30
Teorías de Entrada.....	38
Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky.....	38
Paz Negativa y Paz Positiva de Galtung	39
Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas	41
Educación dialógica. Freire (1970)	42
Teoría Cognitivo-Social (1987)	44
La Génesis Sociocultural del Aprendizaje: Lev Vygotsky (1978)	46
Pedagogía como práctica política, moral y cultural. Giroux (1993).....	48
Convivencia y Paz Delors (1996)	49

El Nuevo Contrato Social para la Educación: Horizonte Teleológico de la Convivencia.....	51
Bases Conceptuales.....	53
Convivencia escolar	54
Cultura de paz.....	55
Educación básica secundaria.....	56
Bases Legales	57
Momento III	59
Referente Metodológico	59
Paradigma.....	59
Enfoque.....	60
Metodología	60
Matriz Epistémica como Eje Articulador de los Planos del Conocimiento	62
Fases para el desarrollo de una investigación cualitativa	65
Escenario de investigación y Actores sociales	67
Escenario	67
Actores Sociales	68
Técnicas para recoger la información.....	70
Análisis e interpretación de la información	71
Gestión Tecnológica y Niveles de Análisis: Atlas.ti (7.5.4)	72
Rigor Metodológico y Criterios de Calidad	74
Consentimiento Informado y de Confidencialidad	75
MOMENTO IV	77
ANÁLISIS DE LA REALIDAD VIVIDA.....	77
Primer Nivel	77
Realidad y Rol	77
Dilucidación de la realidad desde la perspectiva de los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres en Santa Marta, Colombia.....	77
Construcción de sentido desde la experiencia, el espiral hermenéutico	78
Segundo Nivel	96
Símbolos y significados	96
Tejido de Significados: El Aula como Epicentro de Paz y Aprendizaje Social...	96

Tercer Nivel	134
Interpretaciones de los significados	134
Dilucidación de las vivencias de los actores sociales que se desempeñan en el ámbito educativo y ejercen roles protagónicos en la gestión de la convivencia escolar.....	134
Categoría: Convivencia.....	138
Categoría: Cultura de paz.....	140
Categoría: Escenario de aprendizaje social	142
Categoría: Escenario de cultura de paz en el aula.....	144
Categoría: Elementos emergentes	146
Categoría: Vivencias de los actores	148
Categoría: Ambiente social.....	150
MOMENTO V	152
DIMENSIONES DE LA TEORÉTICA	152
Aproximación Teorética.....	152
Cuarto Nivel	152
Develación y Estructura del tejido ontológico de la coexistencia.....	152
Quinto Nivel	155
La Escuela como Epicentro de Paz y Aprendizaje Social	155
Construcción de metacategorías	156
Interpretación de la Metacategoría: Convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.....	157
Interpretación de la Metacategoría: vivencias de los actores y ambiente social	161
Interpretación de la Metacategoría: Supuestos epistémicos que subyacen en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.....	163
Convivencia escolar y cultura de paz	165
Triada Dialéctica	165
Relación Epistemológica: El Conocimiento como Construcción Dialógica	167
Relación Ontológica: El Ser en Coexistencia y Realidad Social	167
Relación Axiológica: El Horizonte de la Cultura de Paz	168

REFLEXIONES FINALES	172
Referencias	175
ANEXOS.....	184

LISTA DE TABLAS

1 Síntesis de Estudios Previos Nacionales e Internacionales sobre Convivencia Escolar y Cultura de Paz.....	36
2. Entrevista realizada al Estudiante “Semilla”	80
3. Entrevista realizada a la Docente “Mediador”	84
4 Entrevista realizada al Docente “Tejedor”	88
5 Entrevista realizada al Representante “Vinculo”	93
6 Código de Relación: Acciones para la cultura de paz	99
7 Código de Relación: Actividades de aprendizaje	104
8 Código de Relación: Aprendizaje social	106
9 Código de Relación: Contexto familiar.....	108
10 Código de Relación: Contexto institucional	110
11 Código de Relación: Contexto social	112
12 Código de Relación: Convivencia dentro de aula.....	114
13 Código de Relación: Convivencia escolar	116
14 Código de Relación: Proceso de comunicación	118
15 Código de Relación: Proceso de socialización.....	120
16 Código de Relación: Relaciones con la comunidad escolar.....	122
17 Código de Relación: Relaciones de aprendizaje	124
18 Código de Relación: Relaciones entre docentes y estudiantes	126
19 Código de Relación: Relaciones entre los estudiantes	128
20 Código de Relación: Resolución de conflictos.....	130
21 Código de Relación: Valores asociados a la cultura de paz	132
22 Arquitectura del Sistema Categorical: Categoría, Subcategoría y los códigos...	137
23 Cosmos: Sinergia. Categoría Convivencia	138
24 Cosmos: Ethos. Categoría cultura de paz	140
25 Cosmos: Sophia. Categoría escenario de aprendizaje social	142
26 Cosmos: Praxis. Categoría escenario de cultura de paz en el aula.....	144
27 Cosmos: Kairos. Categoría elementos emergentes	146

28 Cosmos: Ontos. Categoría vivencias de los actores	148
29 Cosmos: Génesis. Categoría ambiente social.....	150
30 Sistema de Metacategorías	153
31 Sistema de Metacategoría: Convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.....	156
32 Sistema de Metacategoría: Vivencias de los actores sociales en la convivencia escolar	159
33 Sistema de Metacategoría: Supuestos epistémicos que subyacen en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.....	162

LISTA DE FIGURAS

Figura	pág.
1. Matriz epistémica para comprender y sentir a dentro de la investigación.....	63
2. Institución Educativa Distrital Camilo Torres	68
3. Etapas del círculo hermenéutico.....	72
4. Criterio de rigor adecuados a la fenomenología hermenéutica.....	74
5. Niveles de la comunicación como filtros epistemológicos.	79
6. Construcción de la Categoría: Convivencia.....	138
7 Construcción de la Categoría: Cultura de paz	140
8 Construcción de la Categoría: Escenario de aprendizaje social	142
9 Construcción de la Categoría: Escenario de cultura de paz en el aula.....	144
10 Construcción de la Categoría: Elementos emergentes.	146
11 Construcción de la Categoría: Vivencias de los actores.	148
12 Construcción de la Categoría: Ambiente social.....	150
13 Construcción de la Metacategoría: Convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.	157
14 Construcción de la Metacategoría: Vivencias de los actores sociales en la convivencia escolar	160
15 Construcción de la Metacategoría: Supuestos epistémicos que subyacen en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.....	163
16 Teórica sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.	154
17 Relaciones epistemológicas, ontológicas y axiológicas que estructuran la Tríada Dialéctica.	166



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Doctorado En Educación



Línea de Investigación: Gestión de Riesgo, Desarrollo Comunitario e Impacto Social

TEORÉTICA SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESCENARIO DE APRENDIZAJE SOCIAL Y CULTURA DE PAZ EN EL AULA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autora: Katia Villegas M.

Tutora: Dra. Velsy Méndez

Fecha: septiembre, 2026

RESUMEN

La tesis doctoral tuvo como propósito generar una teorética sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula. Epistemológicamente, se fundamenta con los preceptos de Vygotski (1978), Galtung (1969), Bandura (1987), Habermas (1987) y Freire (1970). Metodológicamente, posee visión interpretativa, con enfoque cualitativo y método fenomenológico hermenéutico. El escenario fue la Institución Educativa Distrital Camilo Torres, de Santa Marta, Colombia. Los actores sociales fueron dos docentes, un estudiante y un representante. La entrevista en profundidad fue la técnica de recolección de información, el instrumento el guion de preguntas. El análisis de la información generó la arquitectura del sistema categorial conformado por el cosmos, categoría, subcategoría y el código que constituye el fundamento de la investigación el cual está representado en figuras generadas por el software ATLAS.ti y que integradas en un ecosistema de dialogo propiciaron la construcción de la teorética que se concibe como un entramado dialógico donde la teoría y la praxis convergen para dar sentido a la realidad educativa, que exige una mirada que trascienda lo normativo emanado por el MEN y otros organismos; para adentrarse en la profundidad de lo humano con un aprendizaje social motor de una transformación ciudadana profunda y duradera que busca la paz en la realidad sentida en los pasillos, en los patios y aulas de clase. La investigación se apoyó en una estructura axiológica donde la comunicación, el respeto a la diferencia y la gestión pacífica del conflicto dejan de ser conceptos abstractos para transformarse en categorías núcleo de acción pedagógica.

Descriptores: aprendizaje social, convivencia escolar y cultura de paz en el aula.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorate in Education



Research Line: Risk Management, Community Development, and Social Impact

THEORETICAL MODEL ON SCHOOL CONVIVIALITY AS A SCENARIO FOR SOCIAL LEARNING AND A CULTURE OF PEACE IN THE CLASSROOM

Doctoral Dissertation presented as a partial requirement to opt for the Degree of
Doctor in Education

Author: Katia Villegas M.
Advisor: Dra. Velsy Méndez
Date: septiembre, 2026

ABSTRACT

The purpose of this doctoral dissertation was to generate a theoretical framework on school conviviality as a scenario for social learning and a culture of peace in the classroom. Epistemologically, it is grounded in the theoretical precepts of Vygotsky (1978), Galtung (1969), Bandura (1987), Habermas (1987), and Freire (1970). Methodologically, it adopts an interpretive vision with a qualitative approach, employing the hermeneutic phenomenological method. The research setting was the Institución Educativa Distrital Camilo Torres, located in Santa Marta, Colombia. The social actors consisted of four participants: two teachers, one student, and one parent representative. In-depth interviews served as the data collection technique, with a thematic question guide as the instrument. Information analysis yielded the architecture of a categorical system structured into cosmos, categories, subcategories, and codes which constitute the foundation of the investigation, visually represented through network figures generated via ATLAS.ti software. Integrated into a dialogic ecosystem, these elements fostered the construction of the theoretical model, conceived as a dialogic framework where theory and praxis converge to give meaning to educational reality. This model demands a perspective that transcends the normative mandates issued by the Ministry of National Education (MEN) and other organizations, delving into human depth with social learning as the driving force for a profound and lasting civic transformation aimed at achieving peace in the lived reality of hallways, playgrounds, and classrooms. The research was supported by an axiological structure where communication, respect for difference, and peaceful conflict management cease to be abstract concepts and transform into core categories of pedagogical action.

Keywords: Social learning, school conviviality, culture of peace in the classroom.

INTRODUCCIÓN

Profundizar científicamente en torno a la convivencia escolar representa una tarea fundamental, especialmente porque la escuela primaria constituye el primer escenario público donde el ser humano aprende a convivir con los demás; con personas que, en un primer momento, resultan ajenas, pero que, mediante una práctica pedagógica activa, logran construir relaciones saludables. Este objeto de estudio es, además, materia de constante revisión y debate por instancias mundiales y nacionales, con el propósito de consolidar una convivencia sana apuntalada en mecanismos dialógicos que permitan resolver las desavenencias naturales del encuentro cotidiano.

La paz escolar se construye en equipo sobre el reconocimiento del otro como un legítimo igual. En la educación primaria, esto se traduce en la empatía como capacidad para comprender la realidad del compañero, base de una ciudadanía democrática y participativa. Bajo este marco de coexistencia, es imperativo reconocer que la cultura de paz no depende exclusivamente de los estudiantes, es un reflejo de la gestión institucional. Una escuela que promueve la participación, que legitima las voces de los niños y vincula a la familia, genera un ecosistema de protección que mitiga la violencia de forma natural.

Desde una perspectiva hermenéutica y social, la paz en la escuela se define como un entramado de significados compartidos contruidos a través del lenguaje y el respeto mutuo. Precisamente, esta relevancia ha sido la génesis de la presente tesis doctoral titulada: Teorética sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula. Sus hallazgos fueron develados a través de testimonios abordados desde la escucha profunda, rescatando las narrativas sobre los sentires, las experiencias vividas y las representaciones de los actores sociales implicados en la realidad fenoménica. En consecuencia, se interpretó y comprendió la cotidianidad de estudiantes, docentes y representantes,

con el firme interés de aprender socialmente a convivir bajo una cultura de paz en el ámbito escolar.

El desarrollo de esta investigación doctoral se organiza en cinco momentos, a saber:

El Momento I comprende la aproximación al objeto de estudio, donde se contextualiza la realidad fenoménica, se definen los propósitos de la investigación y se establece la justificación que sustenta la relevancia del trabajo.

Por su parte, el Momento II constituye el soporte referencial y epistémico de la tesis. En este apartado se sistematiza el estado del arte a nivel internacional y nacional, rescatando los antecedentes que iluminan la problemática. Asimismo, se profundiza en las teorías de entrada que brindan cimiento al constructo teórico, destacando la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, las nociones de Paz Negativa y Paz Positiva de Johan Galtung, y la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas.

Del mismo modo, el análisis se nutre de la Teoría Cognitivo Social, la visión de la Pedagogía como práctica política, moral y cultural de Henry Giroux, y los pilares de la convivencia y la paz propuestos por Jacques Delors. Finalmente, se examina el Nuevo Contrato Social para la Educación como horizonte teleológico de la convivencia, integrando de manera transversal las bases conceptuales y el marco legal que rigen la materia.

El Momento III detalla el referente metodológico, donde se declara el paradigma interpretativo y el enfoque introspectivo-vivencial como ejes rectores de la indagación. El camino procedimental se traza a través del método fenomenológico-hermenéutico, siguiendo las fases propias de la investigación cualitativa. El escenario de estudio fue la Institución Educativa Camilo Torres en Santa Marta, Colombia, contando con la participación de actores sociales representados por un estudiante, dos docentes y un representante de familia.

Para la recolección de información, se empleó la entrevista a profundidad, apoyada en un guion de temas orientadores que facilitó el encuentro dialógico y la emergencia de subjetividades. El proceso analítico derivó en la arquitectura de un sistema categorial compuesto por cosmos, categorías, subcategorías y códigos; este entramado, visualizado mediante redes semánticas generadas en el software ATLAS.ti, propició un ecosistema de diálogo para la emergencia de la teórica. Finalmente, la validez se sustentó en los criterios de rigor metodológico de Lincoln y Guba, garantizando la ética investigativa mediante el consentimiento informado y los protocolos de confidencialidad.

En el Momento IV, se despliega el análisis de la realidad vivida, el cual se articula en cinco niveles de profundidad: 1) Realidad y Rol, 2) Símbolos y significados, 3) Interpretaciones de los significados, 4) Develación y estructura del tejido ontológico de la coexistencia, y 5) La escuela como epicentro de paz y aprendizaje social. Este trayecto analítico culmina con la construcción de las metacategorías y su respectiva interpretación, permitiendo el tránsito desde lo empírico hacia lo conceptual.

Por último, el Momento V expone las dimensiones de la teórica de la convivencia escolar y cultura de paz, sustentada en la tríada dialéctica emergente de la investigación. La Tesis Doctoral concluye con las reflexiones finales, las referencias bibliográficas y los anexos que respaldan la transparencia del proceso investigativo.

MOMENTO I

CONTEXTO DE ESTUDIO

Contexto de la situación de estudio

Apostar a vivir en tranquilidad y en armonía con los otros es un anhelo; lo que convierte a la educación en una herramienta científica esencial para estudiar la convivencia. Tal como lo señala Delors (1996), “la educación está al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, con el fin para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras” (p.8). El autor destaca la importancia que tiene la educación como medio para la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas y pilar fundamental para la formación de la persona y la construcción de relaciones saludables entre individuos, grupos y naciones. Agrega el mismo autor “es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia y en la comunidad” (p.9). De allí que se concibe como un acto de amor hacia los estudiantes, con el deber elemental de integrarlos en la sociedad, en el ámbito educativo, también en la familia y en la comunidad.

La escuela es el escenario ideal para generar procesos educativos centrados en las personas y en el fortalecimiento de las relaciones entre individuos, y entre grupos; por lo que el ambiente escolar debe ser un escenario seguro, propicio, que le permita al educando desarrollar habilidades y competencias para convertirse en ciudadanos que le aporten a la sociedad, al respecto Milicic (2017), señalan: “el contexto escolar se transforma en la segunda gran agencia socializadora: transmite

valores, sistemas de creencias, normas y hábitos de convivencia, (...) crea las condiciones para el desarrollo o la inhibición de habilidades.” (p. 9). En el mismo orden de ideas, Echavarría (2003) al referirse a la escuela expone que debe ser vista como:

una institución educativa que tiene la responsabilidad compartida, ética, política y moral debe constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana. (p.3).

De allí que comprende a la escuela como el escenario ideal para generar interacciones humanas intencionadas que originan el aprendizaje, el desarrollo integral de la persona y la construcción de una comunidad educativa cohesionada que apuesta a la convivencia. Precisamente, Delors (1996) sustenta el convivir como aprender a vivir juntos e implica “la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos.... una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación” (p.17). Es decir, la convivencia escolar debe ser entendida con fundamentos que sitúen en el mismo nivel a la inclusión, relaciones interdependientes, convivencia democrática, formación ciudadana y ética, como medio para mejorar las relaciones sociales y resolución inteligente y pacífica de las situaciones adversas a la tranquilidad.

La convivencia escolar es uno de los temas elementales en educación, para García y López (2011) citado por Leyton (2020) “se entiende como la construcción de relaciones entre personas que se da en la comunidad educativa, dentro de la que se considera el contexto y el marco de derechos y deberes en el cual se encuentra” (p.229), de acuerdo a ello, es importante considerar dentro de las instituciones educativas, la calidad en las relaciones interpersonales que se da y que debe tener en cuenta el contexto en el cual se encuentra inmersa dicha institución, para lograr una interacción que sea positiva entre sus actores.

Los conflictos hacen parte de la cotidianidad del ser, para Baquedano y Echeverría (2013), citados por Leyton (2020) “el conflicto se encuentra arraigado en

la relación y, por ende, está en relación directa con el convivir” (p. 229), es por ello que constantemente nos vemos abordados por la crítica, las insinuaciones de pares o de medios de comunicación y la tecnología que cada día dificultan más la comunicación y la integración afectiva y humana, es así como los niños y jóvenes, ante situaciones que les generen controversias, puntos de vista distintos a los suyos, optarán por evitarlos o desconocer realidades que conlleven derechos y principios, surgiendo así la necesidad de establecer formas que permitan solucionar los conflictos y establecer acuerdos.

A pesar de lo expuesto, la realidad vivida en algunas instituciones educativas con respecto a la convivencia escolar parece ser contraria a los preceptos teóricos, ya que se observan comportamientos de parte de los estudiantes que dificultan el buen desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, en algunos estudiantes se denota desinterés, apatía y aislamiento recurrente, que no permite un adecuado progreso académico. En ese sentido, la escuela debe propiciar espacios de formación que generen la participación pacífica, la formación en valores y principios requeridos por la sociedad de hoy, por lo tanto, es importante comprender que desde las escuelas se deben tomar las medidas necesarias que aporten al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y generar estrategias que permitan detectar a tiempo éste fenómeno y actuar en favor del estudiante en situación de desventaja.

Desde las vivencias y experiencias de la docente investigadora en el área de orientación se puede expresar que la agresión es un elemento contrario a la convivencia; no obstante, es parte de la realidad vivida y sentida en las instituciones educativas colombianas, es un asunto contemporáneo que ha ganado relevancia debido a la frecuencia con la que ocurre y a las implicaciones personales y sociales resultantes. Para quienes tenemos el honor de servirle a la educación, cada día es mayor la preocupación por ejercer prácticas que permitan sensibilizar y permear los comportamientos inadecuados que se incrementan y generan detrimento en el rendimiento académico de los estudiantes, llegando a causar deserción escolar, inseguridad, abusos y exclusión.

A lo antes expuesto, se agrega que se observan dificultades en la comunicación entre docentes y familias, que sin duda contribuye negativamente al fomento de la convivencia escolar; que de acuerdo a lo señalado por Bolaños y Stuart (2019):

la familia influye en la formación social de aquellos individuos que en edad escolar interactúan en los procesos de socialización ya que es la primera y la más persistente institución formadora que orienta, con gran importancia y repercusión, una convivencia escolar positiva o negativa, dependiendo del grado de formación integral adquirido en este grupo social. (p.141)

La relación entre familia y escuela es fundamental para el desarrollo de los alumnos. Ambos contextos están vinculados para trabajar juntos por un mismo fin, contribuir al desarrollo físico, emocional e intelectual de escolares y en consecuencia al fortalecimiento de la convivencia escolar definida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2025) como:

Una oportunidad para garantizar a los niños niñas y adolescentes los derechos y contribuir a su desarrollo integral. Así la prevención, la promoción, la atención y el seguimiento a las situaciones de riesgo y de violencias implican un compromiso de toda la sociedad. (MEN, 2025).

La convivencia escolar referida tiene su espacio ideal en la institución educativa que cumple una función socializadora por medio de las relaciones que se viven en cada jornada académica, por las actividades escolares que diariamente incluyen a los estudiantes en procesos de socialización (Fierro y Carbajal, 2019). Estas actividades incluyen diálogos y encuentros en los espacios de receso, en los descansos, en los actos cívico culturales y en los momentos de esparcimiento que son permitidos en el ámbito escolar en donde se comparten risas, picardías, recuerdos, emociones, gustos, culturas y circunstancias que llevan a crear acuerdos y aceptar las discrepancias con respeto y tolerancia; actividades que deben estar bajo la supervisión responsable y comprometida de adultos responsables que hacen parte de la comunidad educativa. (Torrego, 2011).

En el mismo orden de ideas, enfatizar el desempeño de los docentes; quienes son los encargados de convivir diariamente en estos escenarios escolares con sus estudiantes, brindar conocimientos, saberes, normas y valores para lograr

ambientes escolares armoniosos que se orienten a convivir en el contexto escolar (Hernández et al., 2020). Por lo que, la falta de una comunicación fluida y efectiva impide una colaboración efectiva entre todos los actores educativos y limita la capacidad de implementar medidas que puedan abordar de manera integral las dificultades de convivir en el espacio educativo (Cisternas, 2021).

En la presente investigación pone de manifiesto la brecha entre el contexto ideal y la realidad actual y no podemos ser ajenos a esta situación, es oportuno referir que, en el contexto de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira, ubicada en la ciudad de Santa Marta en Colombia se ha evidenciado una serie de fenómenos significativos contrarios a la convivencia escolar. A través de observaciones directas y diagnósticos institucionales exhaustivos, se ha identificado que el ambiente escolar enfrenta múltiples desafíos que a menudo agravan el sueño de la anhelada convivencia escolar. Uno de los problemas más notables en esta institución es la persistencia de patrones de comportamiento generados a través de los manoteos o daño físico, el trato con improperios, frecuentes gritos, difusión de rumores, exclusión de juegos o dinámicas grupales e incluso burlas o mofas y estos comportamientos son estilo de algunos estudiantes y lo hacen de manera repetida.

En el mismo orden de ideas, los comportamientos expuestos conllevan a recrear y generar estrategias psicológicas y pedagógicas por parte de los docentes de la mencionada institución educativa, con la finalidad de mejorar las relaciones entre el grupo de estudiantes, en las familias y en las comunidades. Es pertinente mencionar que cuando se entrevista a los estudiantes se ha escuchado expresiones tales como “ya estoy aburrido(a) del mal trato”, “siento que nadie me aprecia”, “estudiar resulta ser muy problemático”. La realidad expuesta y tal como lo señalan Zych et al. (2015) “tiene consecuencias muy negativas sobre el desarrollo de los niños, las niñas y los y las adolescentes, pudiendo incluso poner en peligro sus vidas” (p.27); se agrega que los estudiantes pueden desarrollar problemas psicológicos, dificultades académicas, ansiedad, depresión, baja de autoestima entre otras consecuencias.

Lo antes expuesto, invita a abordar la realidad desde los planos del conocimiento que encaminen una comprensión contextualizada que apueste a la resolución de disputas y a una cultura de convivencia escolar sustentada en el diálogo constructivo; asumiendo que, a pesar de los desafíos significativos, existen oportunidades para construir el ambiente escolar a través de un enfoque más sistemático y colaborativo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, UNESCO, nos propone replantear la educación hacia un bien común, por lo cual, la formación en valores, la inclusión de programas de resolución de conflictos y la participación activa de toda la comunidad educativa son fundamentales para avanzar hacia una cultura de paz (UNESCO, 2015). Se considera necesario escuchar desde las voces de los propios actores sociales para realizar un acto interpretativo de los relatos y experiencias que expongan los actores sociales, con la finalidad de develar los significados sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y paz en el aula en la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira y generar reflexiones razonables para confrontar la realidad (Gadamer, 1995).

El objeto de investigación de este proyecto doctoral se cimenta en los referentes empíricos y teóricos concernientes y como intención investigativa de la generación continúa de conocimientos y del análisis de los mundos vividos en el contexto de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira en el abordaje de la convivencia escolar. Tal realidad percibida motiva a la investigadora a dar respuesta con rigor científico a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los significados que le otorgan los actores a la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y paz en el aula?

¿Cómo se interpretan a partir de los elementos emergentes, las vivencias de los actores sociales en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y paz en el aula de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira?

¿Cuáles son los supuestos epistémicos que subyacen en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y paz en el aula de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira?

Propósitos de la Investigación

General

Generar una teorética sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.

Específicos

Develar la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula en la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira.

Interpretar a partir de los elementos emergentes, las vivencias de los actores sociales en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.

Entramar los supuestos epistémicos que subyacen en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.

Justificación de la Investigación

La presente investigación tuvo como propósito teorizar acerca de la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula. Este enfoque fue fundamental para abordar y afrontar los fenómenos conflictivos que se enfrentan en las instituciones educativas, así como para fomentar un ambiente de aprendizaje pacífico y respetuoso. La relevancia de este estudio radicó en su impacto directo en el bienestar emocional, el rendimiento académico y el ambiente general en las instituciones educativas colombianas.

Desde una perspectiva estratégica, la tesis doctoral se articuló al Plan Nacional de Desarrollo 2022 – 2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, por medio del cual se proyecta la defensa y protección de la vida, donde se trabaje por una nación en Paz, equidad para que los conflictos se resuelvan siempre bajo la premisa del respeto por las diferencias.

Desde una perspectiva social, el abordaje de la convivencia escolar en el entorno educativo tiene un impacto directo en la formación de ciudadanos responsables, empáticos y colaborativos y orienta al manejo de los actos de violencia escolar que se suscitan a diario en el aula; entendiendo como lo sostienen Mena et al. (2022) que “La violencia escolar es un fenómeno mundial que genera preocupación general debido al impacto que tiene en la vida de quienes la padecen, la perpetúan e incluso de quienes simplemente la observan” (p. 107). Por lo que resulta relevante abordar esta problemática desde alternativas que involucren a los actores, comprometiéndolos en mejorar sus relaciones y que de manera asertiva y constructiva orienten su convivir.

La relevancia organizacional, es una medida que permite el poder comprender el contexto de la Institución Camilo Torres de Gaira, la cual esta caracterizada por su diversidad socioeconómica y cultural, donde la convivencia adquiere matices particulares, y en particular las tensiones propias de un entorno marcado por desigualdades pueden traducirse en manifestaciones de violencia simbólica o física, y a su vez pueden ser el punto de partida para procesos de inclusión y también de diálogo.

La convivencia pacífica y la resolución de conflictos mediante modalidades no violenta, tal como lo define Galtung (1998), citado por Salinas (2023) nos permite comprender que la paz es la capacidad de manejar los conflictos con empatía, la no violencia y creatividad (p. 18), lo cual resulta de suma importancia para el bienestar social y para la cohesión comunitaria. Al integrar una cultura de paz dentro del ámbito escolar, se logra fortalecer el tejido social contribuyendo al desarrollo de una sociedad con características de armonía y justa.

En el ámbito educativo, esta investigación nos ofrece un aporte que puede ser considerado valioso y que permite una contribución al desarrollo de prácticas pedagógicas las cuales son innovadoras y efectivas. Si hacemos mención acerca de la teoría sobre la cultura de paz es aquella que facilitará la creación de diversas estrategias educativas que promuevan un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor. Según Piaget (1973), citado por Rodríguez (1999) la interacción social es un componente clave para el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, develar los significados y también las percepciones sobre la cultura de paz permitirá a los educadores diseñar estrategias dirigidas y que fomenten habilidades socioemocionales, las cuales contribuyan a la construcción de un entorno inclusivo, respetuoso, unido con la necesidad comprender profundamente el contexto y llegar a desarrollar estrategias educativas basadas en enfoques innovadores y sostenibles.

Desde la relevancia epistémica, esta investigación doctoral supera la elemental acumulación conceptual o la descripción sintomática de la indisciplina, proponiendo una ruptura con las visiones que reducen la convivencia a un asunto de normatividad o control conductual. Su valor radique en la conformación de un giro intersubjetivo, donde el aula se asume como una trama de saberes situados y significados compartidos, emergiendo desde la experiencia vivida de los propios actores. La teórica resultante constituye una matriz interpretativa que integra el aprendizaje social y la paz desde una ontología de la complejidad, ofreciendo insumos epistémicos adaptables a entornos socioeducativos diversos (Díaz y Martínez, 2022).

A nivel oficial, esta investigación se encuentra alineada con las políticas educativas que tiene como énfasis y promueven la paz y la convivencia armónica en las instituciones escolares. La promoción de la cultura de paz es lo que permite que esta investigación sea coherente con los objetivos de muchas políticas públicas orientadas al mejoramiento en los aspectos de la calidad educativa y a la disminución de la problemática de la violencia escolar.

Finalmente el desarrollo de esta investigación se integra perfectamente con la línea de investigación Gestión de Riesgo, Desarrollo Comunitario e Impacto Social de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), la cual se centra su interés en el área de conocimiento de la cultura de paz; busca lograr la adquisición y desarrollo de competencias investigativas dirigidas convivir en sociedad, ante los riesgos prevaecientes y poder desarrollar en conjunto verdaderas comunidades de práctica, en pro de una apropiación de la cultura preventiva, sustentada en los derechos humanos, el desarrollo sustentable con la finalidad de consolidar espacios académicos y comunidades resilientes y seguras.

MOMENTO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

Este apartado de la tesis doctoral contiene el marco referencial de la temática de la convivencia escolar y la cultura de paz con los elementos centrales de la teoría existente. Según Rodríguez (2008) “relaciona el problema con cuatro aspectos fundamentales: antecedentes de la investigación, teorías de entrada, bases teóricas y bases legales” (p. 88). En este sentido, la investigadora explora los descriptores significativos de la teoría que sustentaron los temas de interés, este abordaje orientó la búsqueda y ubicación de la información en las diferentes fuentes consultadas, lo cual permitió distinguir los referentes precisos y acertados.

Estado del Arte

Es entendido como la síntesis del conocimiento acumulado en un campo determinado, lo cual posibilita establecer el contexto epistémico y metodológico desde el cual se ubica la investigación. Al respecto, Bernal (2016) sostiene que el estado del arte “permite al investigador determinar los avances, limitaciones y posibilidades de la investigación en un área determinada, orientando la construcción del problema y los objetivos de investigación” (p. 113).

Asimismo, para Hoyos (2000), el estado del arte constituye una estrategia de indagación documental orientada a “la reconstrucción histórica y crítica de los antecedentes investigativos sobre un objeto de estudio”, lo que implica trascender una descripción lineal de textos para llegar a un ejercicio reflexivo que muestra convergencias y divergencias entre autores y enfoques.

De manera complementaria, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), lo conciben como una fase de revisión exhaustiva y crítica de literatura, indispensable para “detectar cómo se ha abordado el problema en otros estudios, qué teorías lo sustentan y qué vacíos existen” (p. 63). Desde esta perspectiva, el estado del arte organiza el conocimiento previo y le otorga legitimidad y pertinencia científica al nuevo estudio.

A continuación, se presentan estudios en el ámbito internacional y nacional que se enlazan con la investigación y apoyan teóricamente la misma, brindando así una visión amplia acerca de la convivencia escolar y la cultura de paz.

Ámbito internacional

Salazar (2022) presentó su tesis doctoral titulada Convivencia Escolar en México, una Trayectoria del 2007-2022, realizado en Toluca, México (Salazar, 2022). En ella se investiga la trayectoria de la convivencia escolar en México durante el período 2007-2022, y conlleva reflexionar sobre cómo intervienen los programas que fomentan la convivencia escolar, cuál es su alcance y avance en materia de prevención de la violencia. El proceso metodológico de esta investigación de corte cualitativo se realizó desde los planteamientos de la investigación documental y descriptiva, se tomaron datos de los diferentes programas que desde la parte oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se incorporaron en las escuelas de educación básica en México (Salazar, 2022). Se construyeron matrices de datos para analizar los alcances y obstáculos de la convivencia escolar para la prevención de la violencia (Salazar, 2022).

El estudio arroja una tipología de convivencia escolar, como una propuesta pionera que permite fomentar ambientes propicios para el aprendizaje, a partir de las necesidades reales de convivencia de cada aula y escuela, además considera la necesidad de incluir la interculturalidad para la paz como eje transversal de la convivencia y la prevención de violencia escolar (Salazar, 2022).

La investigación arrojó que existen y han existido esfuerzos emprendidos a nivel nacional y estatal en torno a la convivencia escolar, la atención y prevención de la violencia escolar, la construcción de espacios sociales en el ámbito educativo, que son antecedentes de que la realidad violenta en las aulas es reconocida y atendida desde el ámbito escolar. En la mayoría de los casos, se destina parte del presupuesto para programas sensibles que ayuden en los procesos de mejora y aprovechamiento académico a través de la convivencia escolar y la construcción de paz (Salazar, 2022).

Esta investigación aporta significativamente a mi estudio, para comprender que en las instituciones educativas se hace necesario abordar la violencia escolar, generando espacios para que los diferentes actores sociales puedan desarrollar plenamente sus competencias sociales, comprendiendo la convivencia escolar como el conjunto de relaciones e interrelaciones que tejen redes dentro del ámbito escolar y con la comunidad educativa, proceso en el cual se ve involucrado el sujeto con los otros, en el que se ponen a prueba sus valores, percepciones, experiencias y aprendizajes adquiridos, visualizando la convivencia como un reflejo de la cultura (Salazar, 2022).

En el mismo orden de ideas, Romero (2021) con su tesis doctoral titulada *La Convivencia Escolar en Estudiantes del Nivel Inicial: Una Revisión Sistemática*. Es un trabajo enmarcado en la línea de investigación Innovaciones Pedagógicas, de la universidad Cesar Vallejo en Lima, Perú. Este estudio tuvo como propósito describir y analizar los aportes significativos encontrados en las investigaciones en las revistas indexadas relacionadas a la convivencia escolar en estudiantes del nivel inicial entre los años 2013 – 2021.

Desde el punto de vista metodológico la investigación es de tipo aplicada, con un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo, el diseño de investigación es sistemático, para tal efecto se realizó la guía de la declaración PRISMA, para obtener la información se accedieron a cinco (5) motores de búsqueda EBSCO, ERIC, ProQuest, Scopus, ALICIA; haciendo uso de los descriptores: convivencia

escolar, clima escolar, estudiantes de inicial, a su vez, utilizando los operadores booleanos AND y por último OR, en español e inglés (Romero, 2021). Los resultados de la investigación reflejan el análisis de veintiséis (26) artículos de investigación, permitiendo identificar tres categorías: convivencia escolar, identidad ciudadana y valores éticos y morales; por lo que, para desarrollar la convivencia escolar, se debe incidir en los factores denominados normas de convivencia, valores éticos y morales (Romero, 2021).

Este trabajo es un referencial teórico para la investigación que realizaré porque ofrece un referente conceptual sólido sobre la convivencia escolar en los primeros grados de educación, que es complejo para comprender los patrones de interacción entre los estudiantes (Romero, 2021). La investigación destaca tres elementos clave: convivencia escolar, identidad ciudadana y valores éticos y morales, que son fundamentales en el desarrollo de una cultura de paz en el ámbito educativo, un aspecto que también se aborda en la investigación (Romero, 2021).

Ámbito nacional

Niño (2024), desarrolló su tesis doctoral titulada Conflicto escolar, abordaje en la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria en Colombia, fue llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; con el propósito de indagar sobre la convivencia escolar desde las principales formas de abordaje del conflicto en estudiantes de básica secundaria, con el fin de presentar un constructo teórico que fortalezca las falencias encontradas a partir de un acercamiento a la realidad de la convivencia en ámbitos escolares (Niño, 2024).

Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método etnográfico, cuyas técnicas fundamentales fueron, la observación y entrevistas semiestructuradas, con el fin de realizar proceso de triangulación (Niño, 2024). El escenario en estudio fue la Institución Educativa Rafael Uribe, del municipio de Toca, departamento de Boyacá. Los informantes clave de la investigación fueron cuatro (4) estudiantes de básica secundaria (6° a 9°)

y cuatro (4) docentes con mayor carga académica que imparten clase en las áreas fundamentales (matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales e inglés) en dichos grados; los instrumentos de recolección de la información utilizados fueron la observación, diario de campo, guion de entrevista aplicada a docentes (Niño, 2024).

La autora (Niño, 2024) reflexiona sobre la necesidad de implementar estrategias que favorezcan una cultura de paz que minimice los efectos de la violencia escolar, siendo fundamental que desde el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación se promuevan políticas y programas para institucionalizar iniciativas de educación para la ciudadanía, la paz y la convivencia en los colegios del país. Se requieren lineamientos claros y financiación para implementar estrategias sistemáticas de justicia restaurativa, mediación entre pares, abordaje socioemocional de conflictos y desarrollo de pensamiento crítico sobre temas de violencia y exclusión escolar (Niño, 2024).

Este estudio se enlaza a la investigación que realizo al ofrecer constructos teóricos innovadores que transformen el abordaje del conflicto escolar, ofrece fundamentos y lineamientos concretos para institucionalizar iniciativas democráticas, dialógicas y centradas en las necesidades de los educandos, que pueden sentar bases sólidas para avanzar hacia comunidades educativas más incluyentes y pacíficas tal como lo refiere la autora del antecedente.

Tarazona (2023), realizo tesis doctoral titulada construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la pedagogía social. Investigación realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. La autora se trazó como propósito Generar constructos teóricos sobre la convivencia en la formación escolar desde la perspectiva de la pedagogía social. Para ello, se hizo un reconocimiento de la perspectiva de investigación cualitativa, y a su vez utilizó el método fenomenológico. La información fue recolectada por medio de una entrevista semiestructurada y los informantes fueron seis docentes y cuatro estudiantes del Colegio municipal María Concepción Loperena de Cúcuta Norte de Santander. En el marco de presentar los hallazgos, se

hizo necesario revisar la idea de convivencia desde lo que significa esta para consolidar procesos educativos acordes con las demandas de los contextos educativos actuales.

Posteriormente la investigadora teorizó con el fin de comprender los aportes de la cátedra de paz en el nuevo discurso que emerge de la idea de reconocer que la convivencia educativa va más allá de un asunto socio-existencial de parte de los aprendices; es importante destacar que los actores y protagonistas del hecho educativo son docentes y estudiantes, además de ellos otros actores asociados por medio de la pedagogía social.

El estudio de Tarazona (2023) resulta de alta relevancia para la presente investigación, ya que ofrece un cimiento epistémico consistente sobre la convivencia desde la pedagogía social, elemento que converge directamente con la visión de la escuela como escenario de aprendizaje social. Su pertinencia radica en el abordaje fenomenológico de los actores educativos, permitiendo entender la convivencia como un constructo humano que trasciende lo socio-existencial. Al vincular la cátedra de paz con el discurso educativo emergente, este antecedente proporciona las bases teóricas necesarias para validar la cultura de paz como un eje transformador en el aula. De este modo, la investigación preexistente actúa como un referente metodológico y conceptual que fortalece la intención de generar una nueva teórica sobre la interacción social escolar.

Continuando con los estudios previos, García (2023), realizó investigación titulada Convivencia escolar a la luz de la interacción social desde la voz del estudiante en la Universidad Simón Bolívar de Colombia. El presente estudio tuvo como objetivo general, comprender la convivencia escolar a la luz de las interacciones sociales desde la voz de los estudiantes en la Institución Educativa Pedro Luis Villa. En el Estado del Arte, se revisaron investigaciones relacionadas con las categorías convivencia escolar e interacción social, con el objeto de conocer los avances en la actualidad a nivel internacional, latinoamericano y nacional. La construcción teórica se apoyó en las contribuciones de postulados teóricos de la

Teoría Gestalt, Sistema y Holismo, el Desarrollo Cognitivo de Piaget, la Teoría Sociocultural de Vygotsky, y la Teoría Social de Bandura.

El diseño de la investigación se insertó en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método hermenéutico, con el fin de comprender la convivencia escolar interpretando al estudiante desde lo individual a lo colectivo y viceversa. Los sujetos objeto de estudio estuvieron integrados por cinco informantes clave y nueve estudiantes que hicieron parte del grupo focal para un total de catorce sujetos. La técnica utilizada para recoger la información fue la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

En este orden de ideas, se establecieron los momentos de secuencias operativas: momento empírico, hermenéutico y constructivo. La validez utilizada fue la triangulación de datos que permitió relacionar valorar y comparar los resultados con la teoría existente para interpretar y comprender el significado emergente de las vivencias y experiencias de los estudiantes. Los resultados del clima social interno en la interacción estudiante docente, emerge el comportamiento recíproco, la coexistencia de diferentes tipos de prácticas pedagógicas y educación en valores. En la interacción entre los pares, emerge el bullying como todo tipo de violencia, el calvazo como un tipo de agresión común entre los estudiantes. Además, el tipo de violencia predominante es la física y la verbal. La interacción del estudiante con los demás miembros de la institución emerge, la aceptación social y el desconocimiento de procedimientos administrativos, protocolos y sanciones establecidos en el manual de convivencia.

Los resultados del clima social externo, emerge en la interacción de la familia las categorías interacción entre los miembros y la interacción con la escuela caracterizadas por falencia en la integración. En la interacción comunitaria se aprecia la población vulnerable y la insuficiencia de participación de los estudiantes en la escuela. Por lo tanto, las instituciones educativas enfrentan el desafío de lograr una construcción colectiva y comunicación efectiva entre los miembros de la comunidad. La convivencia escolar se ve influenciada por la interacción social entre

sus miembros. Por ello, se desarrolla una ruta de mediación escolar, como marco de promoción y difusión del sistema de convivencia escolar. En el clima social interno, García (2023) concluye la existencia de una respuesta recíproca entre el estudiante y el docente condicionada al modelo pedagógico utilizado en el aula. En el clima social externo la familia tiene relevancia social en la integración del sistema escolar.

El aporte que hace la investigación es la construcción colectiva de la ruta de mediación escolar con el objeto de integrar el colectivo en la I. E. Pedro Luis Villa. El estudio de García, resulta altamente pertinente para la presente tesis doctoral, en tanto evidencia cómo la convivencia escolar se conforma desde la interacción social y la voz del estudiante como actor central del proceso formativo. Su aporte radica en mostrar que el clima escolar, tanto interno como externo, se encuentra condicionado por la reciprocidad en las relaciones docentes estudiantes, así como por la influencia de la familia y la comunidad, lo cual se forma con la noción de la convivencia como un escenario de aprendizaje social. Además, el enfoque hermenéutico y cualitativo del autor refuerza la comprensión de la convivencia como una construcción dialógica y colectiva, lo que guarda estrecha relación con la mirada teórica de esta investigación orientada a la paz en el aula. La propuesta de una ruta de mediación escolar planteada por García se convierte en un antecedente valioso para pensar la escuela como espacio de transformación y reconstrucción permanente de la convivencia, favoreciendo la integración social y la educación en valores.

En el mismo orden, Flórez (2021) desarrolló su tesis doctoral titulada La cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria, realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Plantea como principal propósito, generar reflexiones teóricas acerca de la cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria, tiene como propósito observar el fenómeno de la cultura de paz desde una óptica integral, a fin de estructurar un ámbito conceptual que pueda servir de referencia a la institución educativa, orientando las acciones futuras referidas a la cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria.

La investigación se ubica bajo el paradigma interpretativo, en un enfoque cualitativo y método fenomenológico; busca generar conocimiento y entender el fenómeno estudiado desde las vivencias percibidas por los informantes clave en el contexto escolar de la Institución Educativa Colegio Puerto Santander (Flórez, 2021). Los informantes seleccionados fueron dos (2) directivos docentes, cinco (5) docentes de aula, cuatro (4) padres de familia y cuatro (4) estudiantes, a los cuales se les realizó una entrevista semiestructurada (Flórez, 2021).

Después de obtener la información se procedió a seleccionarla y agruparla, para contrastarla y triangularla, posteriormente se realizó el análisis e interpretación de la misma para obtener los hallazgos y aportes generados, lo que permitió al autor construir las reflexiones teóricas, llegando a concluir que no hay manejo por parte de los docentes de los principios teóricos que sustentan la cultura de paz, lo cual es fundamental dentro del contexto escolar para el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para promover habilidades y destrezas vinculadas con la cultura de paz (Flórez, 2021).

Esta investigación (Flórez, 2021), aporta a mi estudio por la relevancia que otorga a la implementación de una cultura de paz como estrategia educativa que consolide la formación de los estudiantes en los valores de cooperación, solidaridad, civismo, permitiendo una convivencia armoniosa, erradicando la violencia en todas las formas que se presente.

A fin de sintetizar las convergencias teóricas y metodológicas de los estudios revisados, se presenta a continuación la Tabla 1, en el cual se sistematizan los aportes, enfoques y hallazgos clave de las investigaciones nacionales e internacionales.

Tabla 1.

Síntesis de Estudios Previos Nacionales e Internacionales sobre Convivencia Escolar y Cultura de Paz.

Ámbito	Autor (Año)	Título de la Investigación / Institución	Enfoque y Método	Técnicas e Informantes / Muestra	Aporte Principal a la Tesis
Internacional	Salazar (2022)	Convivencia Escolar en México, una Trayectoria del 2007-2022(Toluca, México)	Interpretativo Cualitativo. Investigación documental descriptiva.	Matrices de datos de programas oficiales de la SEP en educación básica.	Aporta una tipología pionera de convivencia escolar y la interculturalidad para la paz como eje transversal contra la violencia escolar.
Internacional	Romero (2021)	La Convivencia Escolar en Estudiantes del Nivel Inicial: Una Revisión Sistemática (Univ. César Vallejo, Perú)	Aplicado, Cualitativo, Descriptivo. Diseño sistemático (Declaración PRISMA).	Análisis de 26 artículos indexados (EBSCO, ERIC, ProQuest, Scopus, ALICIA).	Fundamenta el marco conceptual en educación inicial a través de tres categorías clave: convivencia escolar, identidad ciudadana y valores éticos/morales.
Nacional	Niño (2024)	Conflicto escolar, abordaje en la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria en Colombia (UPEL)	Interpretativo, Cualitativo. Método etnográfico.	Observación, diario de campo y entrevistas a 4 estudiantes y 4 docentes de la I.E. Rafael Uribe (Boyacá).	Proporciona bases teóricas y operativas para la institucionalización de la justicia restaurativa, la mediación entre pares y la educación para la ciudadanía y la paz.
Nacional	Tarazona (2023)	Construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la	Cualitativo. Método fenomenológico.	Entrevista semiestructurada a 6 docentes y 4 estudiantes del Col. Mpal. María Concepción Loperena (Cúcuta).	Ofrece un cimiento epistémico sustentado en la pedagogía social y la cátedra de paz, abordando la convivencia como un constructo humano y relacional.

		pedagogía social (UPEL)			
Nacional	García (2023)	Convivencia escolar a la luz de la interacción social desde la voz del estudiante... (Univ. Simón Bolívar, Colombia)	Interpretativo, Cualitativo. Método hermenéutico.	Entrevista semiestructurada y grupo focal con 14 sujetos (5 informantes clave y 9 estudiantes).	Destaca la voz del estudiante y la interacción social; aporta la construcción colectiva de una ruta de mediación escolar para la gestión del clima escolar interno y externo.
Nacional	Flórez (2021)	La cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria (UPEL)	Interpretativo, Cualitativo. Método fenomenológico.	Entrevista semiestructurada a 15 informantes (2 directivos, 5 docentes, 4 padres y 4 estudiantes).	Revalida la cultura de paz como estrategia para erradicar la violencia y la necesidad de formar a los docentes en los principios teóricos que la sustentan.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documental (2026).

Teorías de Entrada

Duarte y Parra (2015), describen las teorías de entradas como un conjunto de ideas y preceptos sustentados y sometidos a estudios científicos, elaborados por investigadores a nivel mundial y regional, que se relacionan con el tema de estudio. De manera que, el desarrollo de estas teorías otorgó sentido y sustento a la investigación. Dentro del ámbito de conocimiento de la convivencia escolar, aprendizaje social y cultura de paz en el aula aportaron elementos fundamentales y sustentadores sobre el desarrollo del Ser en la sociedad.

Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky

La Teoría Sociocultural de Vygotsky pone el acento en la participación proactiva de los estudiantes con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo. Vygotsky sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social y van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los sujetos interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas. De allí que el autor establece la Ley Genética General del Desarrollo Cultural:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 1979, p. 94)

En atención a lo expuesto, la convivencia escolar se comprende aquí más allá de un marco de conducta; se origina en los procesos de aprendizaje social de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es fundamental para explicar el aula como escenario de aprendizaje, puesto que define la distancia entre lo que el estudiante hace solo y lo que logra con mediación. Al respecto, el autor expone que la ZDP:

Es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133)

Este aporte sitúa al docente y a los pares como mediadores esenciales en la construcción de una cultura de paz, donde el conflicto se resuelve mediante la colaboración y el diálogo guiado. Finalmente, Vygotsky explica que el ser humano reacciona al ambiente a través de herramientas psicológicas, siendo el lenguaje la principal. Esta transición a la actividad mediada “cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas amplía ilimitadamente la serie de actividades dentro de las cuales operan las funciones psíquicas”. (Vygotsky, 1979, p. 91).

Lo anterior permite argumentar que el lenguaje y la comunicación asertiva en el aula son las herramientas semióticas que transforman la convivencia en un proceso superior de pensamiento social. Esta teoría es relevante para la tesis doctoral porque sugiere que, al fomentar interacciones positivas y colaborativas, se puede cultivar un ambiente de paz y respeto. En este sentido, la implementación de actividades educativas que promuevan la colaboración y la resolución de conflictos contribuyen en la construcción de una cultura de paz en las instituciones educativas.

Paz Negativa y Paz Positiva de Galtung

Galtung rompe con la tradición que definía la paz únicamente como la ausencia de guerra. Para el autor, la paz es un concepto de dos elementos que requiere una presencia activa de condiciones sociales justas “la paz negativa es la ausencia de violencia directa, de guerra. La paz positiva es la ausencia de violencia estructural, la presencia de justicia social y de condiciones que permitan la plena realización de las potencialidades humanas”. (Galtung, 1985, p. 31). Desde esta perspectiva, la paz positiva es un estado dinámico de cooperación y simbiosis, donde las estructuras sociales trabajan a favor del desarrollo del individuo y no en su contra.

Epistemológicamente, el autor propone que la violencia no puede ser visto como un acto aislado, realmente es un sistema interconectado. Para entender la paz, primero se debe diseccionar la violencia en tres aristas: la violencia directa que es visible y se manifiesta con actos de agresión física, verbal o psicológica; la violencia estructural, la cual se considera invisible, vinculada a la injusticia social intrínseca a los sistemas de exclusión; y la violencia cultural que también es invisible, que abarca aspectos de la cultura como la religión, ideología o lenguaje. Sobre esta última, Galtung (1990) explica:

La violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural se perciban como cargadas de valor, o al menos no como algo malo [...] cambia el color de un acto de un rojo sucio (maldad) a un blanco puro (bondad), o a un verde neutro. (p. 292)

Al respecto, se considera que en la escuela no deben existir códigos de exclusión, pues estos se encuentran enraizados en la violencia cultural. Por el contrario, la presente investigación apuesta por nuevos constructos de solidaridad y respeto, transformando así la raíz de los conflictos escolares. Para contrarrestar esta tríada de violencia, Galtung propone el modelo ABC (*Attitude, Behavior, Contradiction*), el cual explica que un conflicto debe abordarse desde tres niveles: A (Actitud), componente cognitivo y afectivo; B (Conducta), acciones manifiestas; y C (Contradicción), la raíz o intereses contrapuestos.

El autor refiere que, para una paz duradera, la intervención debe ocurrir integralmente para “resolver la contradicción, modificar la conducta y transformar las actitudes” (Galtung, 1996, p. 72). En atención a lo expuesto, el aula se convierte en el escenario donde los estudiantes aprenden que el conflicto es una crisis creativa. El aprendizaje social ocurre cuando el estudiante adquiere la capacidad de manejar sus discrepancias con empatía; así, el aula deja de ser un lugar donde se reglamenta el conflicto para ser un espacio donde se trasciende hacia una cooperación superior. Por ello, Galtung rechaza el término resolución de conflictos, al sugerir un final estático; en su lugar, prefiere la transformación, que implica elevar el conflicto a un nivel donde las partes encuentren una salida creativa que no existía anteriormente.

Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas

Desde una perspectiva filosófica, la presente investigación se fundamenta en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, la cual ofrece el sustento normativo para entender la convivencia como un proceso de entendimiento mutuo. Habermas (1987a) distingue entre la acción estratégica, orientada al éxito personal y el control, y la acción comunicativa, definida como: "Aquellas interacciones en las que los participantes coinciden en planes de acción comunes y en las que, por tanto, sus actos de habla se miden por un acuerdo alcanzado comunicativamente". (p. 367)

Bajo este prisma, el aula como escenario de aprendizaje social debe transitar hacia una interacción donde el diálogo sea el vehículo para alcanzar consensos legítimos. Para que esta cultura de paz sea efectiva, los actores educativos deben cumplir con las pretensiones de validez; verdad, rectitud, veracidad e inteligibilidad, asegurando que "su intención coincida con lo que dice" (Habermas, 1987a, p. 143), lo que garantiza una comunicación asertiva y ética entre docentes y estudiantes.

Asimismo, la teorización de la convivencia requiere proteger el Mundo de la Vida (*Lebenswelt*) dentro de la escuela. Según Habermas (1987b), este es el "lugar trascendental en que el hablante y el oyente se salen al encuentro" (p. 179), para reproducir la cultura y los valores. En consecuencia, una verdadera cultura de paz surge cuando se evita la "colonización" (Habermas, 1989), del aula por lógicas burocráticas o punitivas, permitiendo que la convivencia sea el resultado de una situación ideal de habla. En este horizonte, el conflicto se aborda mediante la "fuerza del mejor argumento" (Habermas, 1989), transformando el entorno escolar en un espacio de democracia deliberativa y respeto profundo por la alteridad.

En última instancia, la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987b) constituye el núcleo ético de una teoría sobre la convivencia, al desplazar la fuerza de la autoridad por la "fuerza del mejor argumento" (Habermas, 1987b, p. 151). Este giro paradigmático implica que la cultura de paz se construye

en la fragilidad y fortaleza del discurso compartido. Al defender la situación ideal de habla (Habermas, 1989) como horizonte normativo, la escuela se desprende de su función meramente instructiva para convertirse en un bastión de la racionalidad comunicativa; allí, el reconocimiento del otro como interlocutor válido transmuta el conflicto en consenso y la imposición en legitimidad. Por consiguiente, la convivencia escolar, bajo el amparo de Habermas, propone que el aula se convierta en un espacio de democracia deliberativa y encuentro humano; lo cual exige desplazar la autoridad impositiva por la fuerza del mejor argumento. Cuando el docente fomenta situaciones ideales de habla, el estudiante aprende que el consenso es la única vía legítima para la resolución de conflictos, interiorizando la ética del reconocimiento del otro como un interlocutor válido. Esta dinámica transforma el salón de clases en un entorno de aprendizaje social donde la palabra es el vínculo primordial de cohesión.

Educación dialógica. Freire (1970)

En su obra Pedagogía del oprimido, Freire (1970) establece las bases de la educación dialógica, la cual se opone radicalmente a la educación bancaria. Esta transición es precisamente lo que permite que el aula de primaria deje de ser un espacio de transmisión pasiva para convertirse en un ecosistema de convivencia saludable.

La construcción de una cultura de paz en la educación primaria encuentra un asidero ontológico fundamental en la propuesta de Paulo Freire (1970). Para el autor, la educación deja de entenderse como una donación o una imposición, para entenderla como un acto común de conocimiento mediado por el mundo. En este sentido, Freire define el diálogo como "el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo" (Freire, 1970, p. 71). Esta premisa es vital para la convivencia escolar, pues transforma la relación vertical docente-estudiante en una horizontalidad donde ambos sujetos aprenden y se reconocen como seres inacabados.

En el contexto de la escuela primaria, vincular la educación dialógica con el aprendizaje social implica comprender que la paz no es un concepto abstracto, es una praxis cotidiana. Freire sostiene que el diálogo auténtico requiere de virtudes específicas que son, a su vez, los pilares de una convivencia sana y refiere que:

- a) El Amor y la Humildad, no puede haber diálogo sin un amor profundo al mundo y a los hombres, ni sin la humildad de reconocer que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo (Freire, 1970).
- b) La Esperanza; el diálogo se fundamenta en la esperanza de que el conflicto y la violencia pueden ser superados mediante la palabra y la reflexión crítica (Freire, 1970).
- c) El Pensamiento Crítico de la educación dialógica busca que el niño de primaria se adapte a su entorno y que aprenda a transformarlo, convirtiendo el aula en un escenario de aprendizaje social, donde se ensayan formas democráticas de vida.

Al aplicar la perspectiva de Freire a la presente investigación, se logra sostener que la convivencia escolar es, en esencia, una comunicación dialógica (Freire, 1970). Cuando la escuela primaria fomenta que el estudiante pronuncie su palabra, está reduciendo naturalmente la violencia, pues sustituye el silencio o la agresión por el intercambio de significados. Así, la cultura de paz se cimienta como un subproducto necesario de una pedagogía que reconoce la alteridad y promueve la construcción colectiva del conocimiento.

Los preceptos de Freire (1970) coinciden con la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987b); ya que este último ofrece la estructura de la racionalidad del lenguaje, mientras que Freire aporta la dimensión ética y humana necesaria para el trabajo con niños en primaria.

Teoría Cognitivo-Social (1987)

Desde la vertiente de la psicología social, Albert Bandura (1987) en su obra fundamental *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*, postula que la mayor parte del comportamiento humano no se adquiere mediante el ensayo y error directo, sino a través de la mediación observacional. El autor establece que:

Afortunadamente, la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado: mediante la observación de los demás se forman reglas sobre cómo deben realizarse las conductas, y en ocasiones posteriores esta información codificada sirve como guía para la acción. (Bandura, 1987, p. 68)

Para efectos de la presente investigación, esta premisa exige entender el aprendizaje social como un asunto de procesamiento de información interactivo y adaptativo. En el escenario del aula de primaria, los docentes, directivos y líderes estudiantiles actúan como modelos vivos cuyos modos de interactuar, resolver disputas y dialogar son codificados simbólicamente por el estudiante.

El Determinismo Recíproco Triádico como Dinámica Escolar

Para profundizar en la naturaleza del aprendizaje social dentro de la convivencia escolar, es preciso acudir al modelo del determinismo recíproco triádico. Bandura (1987) refuta los modelos unidireccionales que explican la conducta únicamente desde impulsos internos o determinantes ambientales pasivos, sosteniendo que: “El funcionamiento psicológico consiste en una interacción recíproca y continua entre los determinantes personales (en forma de sucesos cognitivos, afectivos y biológicos), los conductuales y los ambientales”. (Bandura, 1987, p. 25).

En la dinámica del aula, esta tríada teórica justifica de qué manera se consolida el aprendizaje social:

Factores Ambientales: El clima social, las pautas institucionales, el tipo de lenguaje utilizado por el docente y los programas de convivencia escolar.

Factores Personales: Las representaciones mentales del estudiante sobre la justicia, la autorregulación emocional, sus valores y la percepción de empatía.

Conducta: Las revelaciones manifiestas de cooperación, mediación dialógica o, en su defecto, agresión y violencia.

El aprendizaje social ocurre cuando la transformación del ambiente escolar reestructura las construcciones cognitivas afectivas del sujeto, las cuales se traducen en comportamientos prosociales que, a su vez, modifican de manera retroalimentativa el clima institucional.

Procesos Subyacentes del Aprendizaje Vicario en la Cultura de Paz

Para que la conducta pacífica sea internalizada y no quede retenida como un mandato externo, Bandura (1987) explicita que el aprendizaje vicario exige el funcionamiento de cuatro subprocesos cognitivos entrelazados:

Atención: El estudiante debe percibir selectivamente los rasgos significativos del modelo. Para que un niño atienda a pautas de resolución pacífica de conflictos, el entorno debe dotar de prestigio y valor social a las conductas de escucha y mediación, neutralizando la visibilidad del modelo agresivo.

Retención: La experiencia observada se transforma en símbolos mentales y reglas abstractas a través de la codificación verbal y la imaginación mental. La praxis dialógica propuesta por Freire (1970) sirve como el vehículo sintáctico y semántico que permite al niño conceptualizar la experiencia.

Producción o Ejecución: Consiste en la conversión de las representaciones simbólicas en acciones manifiestas. El estudiante ensaya las respuestas aprendidas en las interacciones cotidianas del recreo o el trabajo colaborativo.

Motivación y Reforzamiento: Determina la traducción de la capacidad aprendida en ejecución real. Los refuerzos vicarios consolidan la conducta prosocial.

La Autoeficacia Social como Mecanismo Regulador

Asimismo, profundizar en el aprendizaje social bajo los postulados de Bandura (1987) exige incorporar el concepto de percepción de autoeficacia. El autor señala que las creencias que los sujetos tienen sobre sus propias capacidades para

ejercer control sobre situaciones estresantes o conflictivas determinan su patrón de acción. En la convivencia escolar, un estudiante que no posee la creencia de autoeficacia para negociar pacíficamente tenderá a recurrir a la agresión o al aislamiento. Por ende, el escenario de aprendizaje social debe estar diseñado no solo para mostrar modelos pacíficos, sino para brindar experiencias de dominio guiado que fortalezcan el juicio de eficacia social en el alumnado.

La Génesis Sociocultural del Aprendizaje: Lev Vygotsky (1978)

Si Bandura (1987) proporciona el engranaje socio-cognitivo del modelamiento, Lev Vygotsky (1978) aporta el cimiento ontológico sobre cómo las funciones psíquicas complejas como la autorregulación de la conducta, la empatía y la resolución dialógica de conflictos emergen de la interacción social mediada. Vygotsky (1978) formula la ley fundamental que explica la génesis del aprendizaje social dentro de la cultura al señalar que:

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social, y más tarde, en el nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto atañe igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 1978, p. 94).

Aplicado a la convivencia escolar, este principio (Vygotsky, 1978,) revela que la cultura de paz es una función psicológica superior que se construye interpsicológicamente en la convivencia diaria. La negociación dialógica, el respeto a la alteridad y el control de impulsos agresivos ocurren primero en el plano colectivo interindividual (mediante el diálogo dialógico de Freire (1970) y la mediación docente) antes de convertirse en pautas de autorregulación intrapsicológica.

El aporte medular de Vygotsky (1978) al escenario del aprendizaje social es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1978, p. 108).

En el marco de la presente tesis doctoral, el conflicto escolar es redefinido precisamente como una Zona de Desarrollo Próximo para el aprendizaje social. Ante una situación de ruptura o conflicto interpersonal:

El nivel real del estudiante puede caracterizarse por respuestas impulsivas, egocéntricas o reactivas.

El nivel potencial representa la capacidad de resolver la discrepancia a través de la comunicación asertiva, la mediación dialógica y la empatía.

La mediación pedagógica (ejercida por el docente, los mediadores escolares o las herramientas semióticas del lenguaje asertivo) actúa como el andamiaje interpsicológico transitorio que permite al niño transitar del conflicto reactivo a la solución cooperativa.

Las herramientas semióticas; fundamentalmente el lenguaje, operan como instrumentos de mediación que transforman la estructura mental del niño. Al dotar al estudiante de un repertorio léxico y comunicativo centrado en la cultura de paz (expresión de emociones, argumentación dialógica, formulación de acuerdos), la escuela modifica la naturaleza misma de su pensamiento social.

Al articular estos referentes primarios, epistemológicamente se aprecia que:

Freire (1970) otorga al aprendizaje social de su sustento ético-político y filosófico, transformando la interacción en un acto dialógico de reconocimiento del otro y problematización del entorno. Bandura (1987) ofrece el mecanismo psicológico y socio-cognitivo a través del cual la observación de modelos, el procesamiento simbólico y el determinismo recíproco triádico transforman la atención y motivación del estudiante en pautas de conducta no violenta. Vygotsky

(1978) sostiene el mecanismo genético y sociocultural demostrando cómo la resolución mediada de conflictos en la ZDP permite que las interacciones colectivas (interpsicológicas) se internalicen en normas y habilidades de convivencia pacífica (intrapsicológicas).

De este modo, el aprendizaje social se convierte en la categoría sustantiva que explica cómo el aula de primaria cambia la violencia estructural e interpersonal en una praxis cotidiana de cultura de paz.

Pedagogía como práctica política, moral y cultural. Giroux (1993)

Giroux (2003) sostiene una epistemología que trasciende la concepción técnica de la docencia. Según él, la pedagogía debe entenderse como una práctica profundamente política y moral, donde se construyen y cuestionan relaciones de poder, conocimiento, autoridad y valores (Giroux, 1993, p. 64). Esto implica que la escuela tiene el potencial de reproducir o transformar ideologías dominantes.

Giroux revaloriza la noción de currículo oculto, entendiendo que las normas, representaciones y prácticas silenciosas en la escuela funcionan como transmisores ideológicos (Giroux, 1993). Epistemológicamente, esto implica que el conocimiento pedagógico abarca tanto lo explícito como lo implícito, y que la convivencia escolar se enlaza con dichas mediaciones culturales. La propuesta epistemológica de Giroux plantea que la pedagogía crítica debe habilitar en los estudiantes una agencia reflexiva y crítica, transformándolos en sujetos capaces de cuestionar las condiciones sociales que afectan su vida, en lugar de internalizarlas (Giroux, 1993, p. 137). Este énfasis en la resistencia cultural es fundamental para concebir la escuela como un espacio de convivencia democrática y justicia.

Además, Giroux (1993) introduce el concepto de pedagogía fronteriza, donde el estudiante es visto como un cruzador de fronteras, culturales, sociales e

identitarias (Giroux, 1993). Desde un punto de vista epistemológico, esto conlleva aceptar la diversidad como recurso educativo y reconocer que la convivencia escolar debe construirse en combinación intercultural y emancipatoria.

Estos postulados (Giroux,1993) se integran con la tesis doctoral al asumir que, la convivencia escolar forma parte de un campo ideológico donde se negocian, reproduce o transforman valores, estereotipos y relaciones de poder. Una pedagogía crítica favorece espacios de diálogo, memoria compartida y reconocimiento de la diferencia, esenciales para el desarrollo de una cultura de paz. En el mismo orden de ideas, el currículo oculto puede contribuir tanto a la exclusión como a la inclusión; se requiere una mirada reflexiva para identificarlo y resignificarlo en favor de relaciones democráticas y no menos importante, la pedagogía fronteriza impulsa a los estudiantes a desarrollarse como agentes culturales críticos, capaces de generar convivencia basada en justicia, pluralismo y participación constructiva.

Convivencia y Paz Delors (1996)

Jacques Delors, en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), formuló los conocidos cuatro pilares de la educación, que constituyen una base teórica y epistemológica para comprender la función social, cultural y personal de la educación. Estos pilares buscan orientar la formación integral del ser humano y su relación con la convivencia y la paz.

Aprender a conocer: implica desarrollar la capacidad de comprender el mundo que nos rodea, a partir de una formación intelectual que combine conocimientos generales con la posibilidad de profundizar en campos específicos. Este pilar resalta la importancia de aprender a aprender, favoreciendo la curiosidad, la autonomía y el pensamiento crítico (Delors, 1996).

Aprender a hacer: se centra en la adquisición de competencias prácticas, habilidades profesionales y capacidades para enfrentar situaciones diversas. Integra la creatividad, la innovación y la capacidad de trabajar en equipo en un mundo cambiante (Delors, 1996).

Aprender a vivir juntos (o aprender a convivir): constituye el eje esencial para la construcción de la paz, ya que fomenta la comprensión del otro, la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Se busca educar en el respeto mutuo, la solidaridad y la ciudadanía responsable (Delors, 1996).

Aprender a ser: promueve el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones; intelectual, emocional, ética, espiritual y social, favoreciendo la autonomía, la responsabilidad y la búsqueda de sentido existencial. Es el pilar que conecta con la formación de seres humanos plenos y conscientes de su papel en la sociedad (Delors, 1996).

En conjunto, estos pilares plantean que la educación del siglo XXI debe ser más que un medio de transmisión de conocimientos; ha de ser una práctica de emancipación, convivencia y humanización que prepare para la vida, la ciudadanía democrática y la paz social.

Dentro de estos pilares, aprender a convivir, se constituye como un fundamento esencial de la pedagogía contemporánea, ya que responde a la necesidad de enfrentar las tensiones culturales, políticas, sociales y religiosas que caracterizan al mundo globalizado. Desde una mirada epistemológica, este cimiento se asienta en las dimensiones Antropológica y ética, Sociocrítica y humanista y Política y ciudadana; a saber:

Antropológica y ética: reconoce al ser humano como un ser relacional, cuya existencia se construye en la interacción con el otro. En este sentido, aprender a convivir se fundamenta en el respeto a la dignidad humana, la tolerancia y el diálogo intercultural (Delors, 1996).

Sociocrítica y humanista: enlaza con corrientes críticas de la educación, como las de Paulo Freire, que destacan la importancia de la educación para la liberación y la construcción de sociedades más justas. Así, convivir más allá de

coexistir, implica aprender a vivir juntos en un marco de justicia social y democracia. (Torres, 2001).

Política y ciudadana: epistemológicamente, se vincula con la necesidad de formar ciudadanos capaces de participar en la vida democrática, promover la resolución pacífica de conflictos y fortalecer la cohesión social. Aprender a convivir implica aprender a reconocer la interdependencia entre los pueblos y culturas en un mundo interconectado (Delors, 1996).

La propuesta de Delors es un enfoque moral que constituye un fundamento epistémico político de la educación contemporánea, al plantear que la escuela tiene la responsabilidad de formar para la paz, la solidaridad y la cooperación, elementos indispensables en la construcción de una convivencia escolar saludable.

En el marco de la tesis doctoral, el planteamiento de Delors (1996) adquiere un valor estratégico, pues sitúa la convivencia escolar como uno de los aprendizajes esenciales de la formación integral. En efecto, el aula se convierte en un microespacio de ciudadanía donde los estudiantes aprenden a gestionar conflictos, respetar las diferencias y construir acuerdos comunes. Desde este enfoque, la escuela en su accionar de enseñar contenidos académicos, tiene la inmensa responsabilidad de preparar al ser humano para una vida con propósito, dignidad, responsabilidad social y ciudadanía tal como lo establece la constitución colombiana.

El Nuevo Contrato Social para la Educación: Horizonte Teleológico de la Convivencia

Los postulados de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO (2021), plasmados en el informe Reimaginar juntos nuestros futuros. Este documento propone la urgencia de establecer un Nuevo Contrato Social para la Educación, el cual trasciende la visión técnica de los pilares del siglo XX para situar la educación como un bien común y un compromiso de

solidaridad intergeneracional. Bajo este prisma, la convivencia escolar se redefine como el eje de una pedagogía de la solidaridad, orientada a "fomentar las capacidades intelectuales, sociales y morales de los alumnos para trabajar juntos y transformar el mundo con empatía y compasión" (UNESCO, 2021, p. 53).

Desde esta perspectiva, el aula como escenario de aprendizaje social deja de ser un espacio de instrucción aislada para convertirse en el laboratorio de una cultura de paz que responde a la fragilidad de los contextos globales contemporáneos. La UNESCO sostiene que este nuevo contrato debe "unirnos en torno a esfuerzos colectivos y proporcionar el conocimiento y la innovación necesarios para forjar futuros sostenibles y pacíficos para todos, anclados en la justicia social, económica y ambiental" (p. 7). Por consiguiente, la convivencia es una práctica cotidiana de derechos humanos donde la diversidad es valorada y la cooperación sustituye a la competencia.

En coherencia con la teórica, este marco institucional valida que aprender a convivir es, en esencia, aprender a transformar la realidad de manera conjunta. La educación tiene la responsabilidad de "crear un mundo en el que la dignidad humana y los derechos humanos sean respetados y la paz sea una práctica cotidiana" (UNESCO, 2021, p. 11). De este modo, la construcción de una cultura de paz en el aula surge como el motor fundamental de este contrato social, permitiendo que el escenario escolar sea el espacio de resiliencia y creatividad social necesario para enfrentar los desafíos de un futuro incierto pero compartido.

Atendiendo al planteamiento de los autores, se propone una pedagogía fronteriza donde la diversidad sea el mayor activo formativo. El aporte de la UNESCO (2021) y de Giroux (1993) a la educación primaria radica en la visibilización del currículo oculto para desarticular la violencia cultural y visionar una convivencia basada en la justicia y la empatía que permita que la escuela cumpla su función política de formar ciudadanos capaces de repensar futuros compartidos, donde el aprender a convivir, sea la praxis de libertad que garantice la cohesión social.

Por lo que, en la tesis doctoral, el entramado teórico sugiere que la paz es una construcción cotidiana que se teje en la fragilidad y fortaleza de los vínculos humanos. La educación debe, por tanto, orientarse hacia la humanización de las relaciones, garantizando que el aula sea un bastión de resiliencia y esperanza.

Bases Conceptuales

En la investigación, se pudieron identificar como categorías preliminares dos concepciones que son de suma importancia, Cultura de Paz y Convivencia Escolar. Estas categorías constituyen los fundamentos sobre los cuales se podrá comprender la dinámica de las relaciones interpersonales dentro de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira de básica secundaria.

La Cultura de Paz se refiere al conjunto de valores, actitudes y prácticas que llevan a cabo la resolución pacífica de conflictos, y también el respeto mutuo y la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa (Criollo et al., 2024). Este concepto abarca tanto el desarrollo individual como colectivo, con un enfoque en fomentar un ambiente el cual se viene caracterizando por la empatía y la solidaridad las cuales sean fundamentales para poder llevar a cabo la interacción diaria (Criollo et al., 2024).

Por otro lado, la Convivencia Escolar engloba todas las interacciones cotidianas entre estudiantes, docentes y personal administrativo, y también las normas y las estrategias las cuales se vienen implementando para mantener un ambiente de aprendizaje que sea armonioso y seguro (Fierro y Carbajal, 2019). Este concepto incluye la gestión de conflictos, con un enfoque en la promoción de la inclusión y la creación de espacios de diálogo y colaboración los cuales faciliten una relación positiva entre cada uno de los actores educativos (Fierro y Carbajal, 2019).

El desarrollo de estas categorías nos permite realizar una exploración detallada de cómo se manifiestan y se potencian estos conceptos dentro del contexto institucional como objeto de estudio, este tipo de exploración proporcionará

una base sólida para poder generar una teoría acerca de la cultura de la paz en un contexto específico como lo es el entorno escolar (Cañón y Carmona, 2018).

Convivencia escolar

Hablando desde el modelo de educación para la paz, se considera que la convivencia es una opción de gran relevancia para enfrentar los desafíos que representan los problemas de violencia y exclusión en el entorno escolar. En este sentido, la convivencia se centra en abordar cada una de las formas visibles de violencia y las causas que las alimentan. Por ende, resulta de gran importancia el analizar con detalle los diversos aspectos del conflicto, incluyendo cuál es su origen, quiénes son los actores implicados, cuáles son los procesos involucrados y cuáles son las posibles soluciones que se plantean.

Un autor influyente es Galtung, quien es prestigioso en el campo de los estudios de paz, quien ha desarrollado una tipología de la violencia la cual resulta de gran utilidad para poder comprender la convivencia escolar (Galtung, 1969). El autor, a su vez, hace mención entre violencia directa, estructural y cultural, enfatizando que la violencia estructural es aquella que se manifiesta en las instituciones y en las relaciones sociales que generan exclusión y desigualdad, aunque no siempre resulte evidente. Desde este punto de vista, "la violencia estructural es aquella que está integrada en las estructuras sociales y causa sufrimiento e injusticia sin necesidad de un acto de violencia directa" (Galtung, 1969, p. 72).

Al respecto, Freire (1970) este autor también podrá aportar una dimensión que es de suma importancia al concepto de la convivencia escolar. Su enfoque es acerca de la educación liberadora la cual se basa en el diálogo y también en la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento (Freire, 1970). Para el autor, la educación tiene una función indispensable debe promover la conciencia crítica, un proceso a través del cual los estudiantes se convierten en sujetos transformadores de cada una de sus realidades.

Esto implica, que la convivencia dentro de las escuelas, los estudiantes deben ser agentes activos en la resolución de conflictos y no simples receptores de normas impuestas por los adultos. Como señala Freire (1970), "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (p. 25), lo que refuerza la idea de que la convivencia escolar debe convertirse en un espacio para la reflexión crítica y también para la acción transformadora.

En conclusión, la cultura de paz, desde la perspectiva de la convivencia escolar, debe ser entendida como un proceso integral que logre abordar cada una de las formas visibles de violencia, las causas estructurales y también las causas culturales que las perpetúan. Autores como Galtung, Freire, ofrecen herramientas conceptuales que son importantes para poder comprender cómo la convivencia escolar puede contribuir a la creación de una cultura de paz. Más allá de evitar conflictos, se trata de transformar el entorno escolar en un espacio donde los estudiantes de Institución educativa Camilo Torres sean agentes activos en la construcción de soluciones justas y pacíficas a los problemas que enfrentan.

Cultura de paz

Un concepto integral es aquel que corresponde a el de la Cultura de Paz el cual permea cada uno de los ámbitos de la vida social en los cuales puede desarrollarse una sociedad, donde se incluyen el ámbito educativo, el social, el político, el económico y el ámbito cultural. En el contexto escolar, la cultura de paz se desarrolla mediante prácticas y actitudes con el fin de lograr la promoción del respeto por la dignidad humana, la equidad y la cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa. Este tipo de enfoque es el que persigue el objetivo de dar fin a una problemática y lograr erradicar la violencia y los conflictos mediante el desarrollo y la implementación de estrategias de diálogo, mediación y resolución pacífica de contiendas

Lo que contribuye a la formación de individuos capaces de manejar sus diferencias de manera constructiva es lograr la presencia de una cultura de paz en

las escuelas, así mismo fomentando un ambiente de sana convivencia y que conlleve al fortalecimiento del tejido social dentro de las instituciones educativas. Además, es la cultura de paz la que promueve el buen desarrollo de habilidades socioemocionales las cuales son consideradas importantes para la vida en sociedad, y en particular habilidades como la empatía, la tolerancia y también la comunicación efectiva. Según Flórez (2021),

la cultura de paz debe estar presente en todos los ámbitos, tanto a nivel individual como colectivo; lo que hace que se le atribuya una gran importancia el contexto nacional e internacional para erradicar la violencia y alcanzar la paz en el mundo. (p. 103).

Este punto de vista es el que resalta la importancia de poder integrar los valores pacíficos en la educación para así lograr construir una sociedad que sea más justa y armónica. Al implementar una cultura de paz en el entorno escolar, se fundamentan las bases para lograr una sana Convivencia.

Educación básica secundaria

La educación secundaria juega un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes dado que es durante esta etapa cuando se consolidan conocimientos y habilidades que son fundamentales para su desarrollo personal y social. Según el Informe de la UNESCO (2014), la educación secundaria debe centrarse en la adquisición de los conocimientos académicos y en poder desarrollar aquellas competencias y valores que permitan a los jóvenes enfrentarse a los desafíos del mundo contemporáneo. Este enfoque integral es esencial para fomentar una convivencia escolar y la cultura de paz dentro de los recintos académicos.

El contexto social y cultural en el que se desarrolla debe ser considerado en el modelo de educación secundaria Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social que se construye a través de la interacción con otras personas. Las instituciones educativas están en el deber de crear ambientes que promuevan el

diálogo y la cooperación, elementos fundamentales para una convivencia armónica y el desarrollo de una cultura de paz. Sobre ello, González (2009) argumenta que la educación secundaria debe ser un espacio de formación académica, emocional y social. Esto implica que los docentes son quienes deben estar capacitados para poder abordar la diversidad de las realidades que enfrentan los estudiantes, propiciando un ambiente inclusivo y respetuoso. La formación en valores, como la tolerancia y el respeto por las diferencias, es esencial para evitar conflictos y promover la convivencia pacífica en las escuelas.

Por su parte, Meyer (2016) destaca la importancia de la educación secundaria como esa etapa de preparación para la vida laboral y la educación superior. La formación en las competencias para la vida y el trabajo debe ser un modelo integral del currículo, permitiendo así que los estudiantes puedan adquirir aquellas habilidades que les serán útiles para su buen desarrollo en su futuro personal y profesional

Bases Legales

El sustento jurídico se establece sobre un bloque de legalidad que mandata la formación para la paz como un fin esencial del Estado colombiano. En la cúspide de esta arquitectura se halla la Constitución Política de Colombia (1991), la cual, en su Artículo 67, define la educación como un derecho fundamental y un servicio público con una función social clara: "la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia" (Const., 1991, art. 67). Este precepto constitucional se complementa con el Artículo 41, que impone la obligatoriedad de la instrucción cívica para fomentar prácticas democráticas en todas las instituciones educativas, validando así el aula como un escenario de aprendizaje social y ejercicio ciudadano.

En desarrollo de estos principios, la Ley 115 de 1994, también llamada Ley General de Educación; establece en su Artículo 5 (Numeral 2) que uno de los fines primordiales del sistema es la formación en el respeto a la vida y a los demás

derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad (Ley 115, 1994). Para la operatividad de estos fines, el Artículo 73 de la mencionada ley instituye el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como el instrumento rector donde cada comunidad educativa debe especificar las estrategias pedagógicas para garantizar la convivencia.

Específicamente, la Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta normativa es fundamental para la presente teórica, pues define como una construcción democrática. Su reglamentación, a través del Decreto 1965 de 2013, proporciona los lineamientos para que los Manuales de Convivencia trasciendan su naturaleza punitiva y se conviertan en herramientas de mediación y justicia restaurativa.

Estas bases legales se vinculan con el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, cuyo cuarto desafío estratégico se orienta a la construcción de una cultura de paz, y se alinea con los compromisos internacionales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Específicamente, la Meta 4.7 de la Agenda 2030 (ONU, 2015) insta a los Estados a asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para promover una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural, proporcionando así una base sólida para transformar las instituciones educativas en espacios de justicia social y convivencia pacífica.

MOMENTO III

REFERENTE METODOLÓGICO

La tesis se orientó hacia el desarrollo de una teoría, la cual se enfoca en la convivencia escolar como un escenario para el aprendizaje social y de paz dentro del aula, y se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira con un enfoque en básica secundaria. Mediante un enfoque metodológico pertinente y coherente, se buscó comprender las interacciones entre los actores educativos, las estrategias existentes para la resolución de conflictos y las condiciones necesarias para construir un ambiente propicio para la cultura de paz.

Paradigma

Esta investigación se direccionó desde el paradigma interpretativo el cual se apoya en un proceso de conocimiento en el que se produce la interacción entre sujetos y objetos, con el fin de comprender el comportamiento de las personas estudiadas; lo cual se consigue interpretando los significados que les confieren a las acciones o a su propia conducta. Para Weber (1956) como se citó en Rodríguez (2003), “La comprensión e interpretación consiste en entender las acciones humanas mediante la captación o aprehensión subjetiva, empática, de los motivos y los propósitos de los actores” (p.27).

Según Herrera et al. (2014) se enfoca en la reflexión de la información obtenida, para así, presentar un esquema teórico de la categorización y contenido de los principios que dieron origen a la teórica sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula. De esta manera se interpretaron por medio de un análisis narrativo que reflejó la información recolectada a través de una entrevista a profundidad.

Enfoque

El enfoque de adscripción es el cualitativo, porque el propósito fue desarrollar conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en entornos naturales dando significado a las intenciones, vivencias y opiniones de los participantes. Según Behar (2008), citado por Corona (2018), “la investigación cualitativa es un tipo de investigación cuya finalidad es proporcionar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el hombre da a sus creencias, motivaciones y actividades culturales, a través de diferentes diseños investigativos”. (p.72). La investigación cualitativa es definida por Creswell (1994) como

...un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano, donde el investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p.13)

El autor destaca que el enfoque de carácter cualitativo se centra en poder comprender los significados que son de suma importancia que las personas atribuyen a sus experiencias y a cada uno de los fenómenos sociales, utilizando métodos como entrevistas, observaciones y mediante el análisis de texto para recolectar datos los cuales son profundos y están ricos en contexto (Molina, 2024).

Metodología

La presente investigación se fundamentó en la fenomenología hermenéutica de Max Van Manen (2003). Esta perspectiva permite abordar la convivencia escolar como una experiencia vivida dotada de significados profundos. Según Van Manen, la fenomenología busca la “descripción sistemática de las estructuras internas del significado” (p. 28), lo cual se operativiza a través de las cuatro guías existenciales: espacialidad, corporeidad, temporalidad y relacionalidad, que permiten diseccionar el mundo de la vida. Tal como lo sostiene el autor, “nos encontramos con los demás en un espacio compartido, y a través de estas relaciones mantenemos un sentido de quiénes somos” (p. 123).

En este sentido, la teórica sobre la cultura de paz en el aula requiere una mirada sensible que capture el *eidos* o esencia de la interacción humana. Para el autor, (Van Manen, 2014) la investigación fenomenológica es una fenomenología de la práctica que busca fortalecer el tacto pedagógico, entendido como la competencia del docente para mediar en el escenario de aprendizaje social con una conciencia reflexiva del impacto de sus actos en la subjetividad del estudiante. Este concepto constituyó el aporte más valioso para el docente investigador, pues define la capacidad del educador para actuar de forma sensible, sutil y acertada en las situaciones cotidianas de convivencia.

Por lo tanto, la fenomenología hermenéutica con un enfoque centrado en los valores, emociones y percepciones subjetivas, logró establecer un puente de suma importancia con la promoción de la convivencia escolar y la cultura de paz al permitir explorar minuciosamente las experiencias vividas por los estudiantes, docentes y los demás miembros de la comunidad educativa, llegando así a la identificación de las percepciones y significados que tienen acerca de los conflictos, las relaciones interpersonales y cada una de las normas que rigen la convivencia.

Esta investigación persiguió como propósito fundamental el poder comprender, interpretar y resignificar las experiencias convivenciales desde el punto de vista de los actores educativos, el cual está enmarcado ontológicamente en el poder comprender las relaciones humanas como un fenómeno intersubjetivo. Desde el paradigma interpretativo, la convivencia escolar se aprecia como un espacio dinámico de interacciones, significados y emociones, y es de esta forma que la ontología del estudio plantea que la convivencia escolar es una construcción colectiva que nace de cada una de las experiencias y de las percepciones vividas por los estudiantes, los docentes y los demás miembros que conforman la comunidad educativa. Este enfoque también permitió explorar cómo los sujetos interpretan los conflictos y cada una de las normas que se encargan de estructurar sus relaciones, posicionando a la cultura de paz como un ideal que trasciende la ausencia de violencia para abarcar el respeto mutuo, la empatía y la cooperación.

La investigación estuvo profundamente arraigada en valores éticos y morales los cuales se encargaron de guiar su desarrollo y de orientaron sus hallazgos. La convivencia escolar y la cultura de paz traen consigo una valoración de los principios como los son la justicia, la empatía, el diálogo y la tolerancia, estos valores constituyeron el objeto de estudio y también impregnaron el proceder metodológico. Adicional, la credibilidad, legitimidad y ética en la relación con los participantes fueron garantizadas mediante estrategias como los son el consentimiento informado, la aprobación de las transcripciones y la confidencialidad de la información. En este sentido, la máxima de la investigación estuvo basada en el respeto por la dignidad y la voz de cada uno de los actores involucrados.

Matriz Epistémica como Eje Articulador de los Planos del Conocimiento

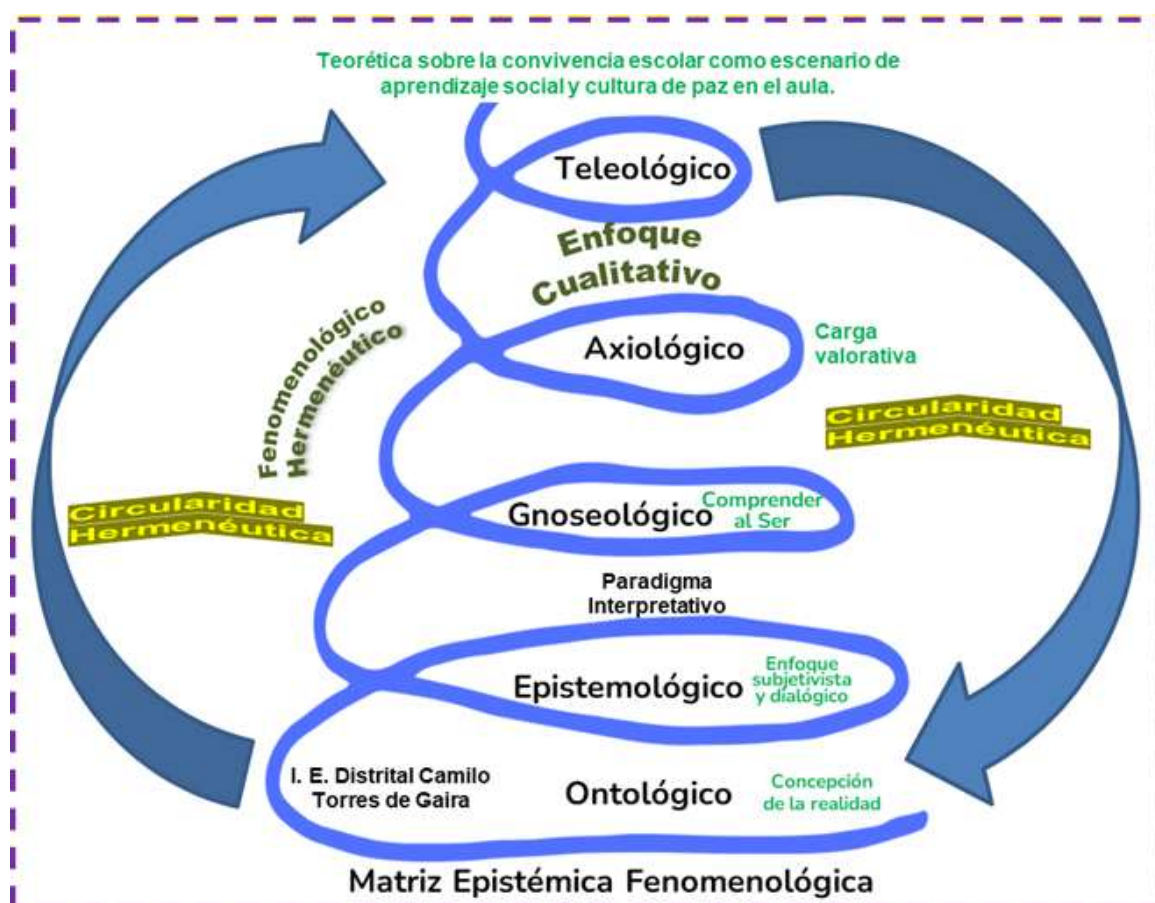
La construcción de la tesis doctoral nace de una matriz epistémica de corte fenomenológico-interpretativo. Siguiendo a Martínez Miguélez (2014), se entiende la matriz epistémica como la "fuente originaria y rectora que rige el modo general de conocer" (p. 32), constituyendo el trasfondo ideológico y el sistema de condiciones que hace posible la emergencia del pensamiento científico en el investigador. Esta matriz actuó como el cimiento que cohesionó y dió sentido a los diversos planos del conocimiento, garantizando que la indagación sobre la convivencia escolar fuese una totalidad con sentido.

Por su parte Leal (2011), sostiene que: "el estudioso de la fenomenología debe ser audaz pero precavido al abordar los actores clave desde la trinchera epistémica y sus estrategias para la obtención de información y posibles hallazgos que revistan relevancia investigativa para su posterior teorización" (p.124). Es por ello que, la estructuración mediante diagramas de los pensamientos y la logicidad que exige toda investigación científica, deben direccionar en un sendero congruente, siendo la matriz epistémica representada en la Figura 1, la que orientó esos pensamientos y la logicidad de la tesis doctoral.

En atención a lo expuesto, lo que cristalizó la investigadora en un proceso de reflexión y de manera consciente, profunda y razonada es lo que Duarte y Parra (2015), llaman investigación cualitativa porque “trae consigo la apertura al campo de lo intangible” (p. 26), es decir, como la investigadora estuvo dispuesta a vivir en presencia de una experiencia académica donde lo trascendental de los actores sociales, docentes, estudiantes y representantes de educación básica secundaria que fueron estudiados y la realidad investigable en cuanto a la convivencia escolar y la cultura de paz fueron la subjetividad; el campo de acción estuvo dirigido a comprender sin alterar la sensibilidad y sentimientos del otro para guiar la atención tomando en cuenta los aspectos fundamentales visionados en la siguiente matriz epistémica, la cual fue pensada para comprender y sentir a la otredad.

Figura 1.

Matriz epistémica para comprender y sentir a dentro de la investigación.



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

En el plano ontológico, la matriz epistémica determinó una concepción de la realidad como una entidad múltiple, sistémica y construida. Bajo la perspectiva de Guba y Lincoln (1994), se asumió un relativismo ontológico donde la convivencia en el aula es un "mundo de la vida" o lo que para Husserl (2014) es un "*Lebenswelt*" que se formó a través de las interacciones subjetivas. Esta ontología reconoce que el fenómeno de la convivencia y la cultura de paz poseen una naturaleza inmaterial y simbólica, cuya existencia depende de las experiencias y significados que los actores educativos le otorgan en su cotidianidad.

Consecuentemente, el plano epistemológico se conformó desde un enfoque subjetivista y dialógico. La matriz epistémica aquí adoptada postuló que el conocimiento es una creación conjunta intersubjetiva; por lo tanto, la relación entre el investigador y los informantes fue de implicación ética. Como señalan Guba y Lincoln (1994), las pretensiones de conocimiento están intrínsecamente ligadas a la interacción entre el conocedor y lo conocido (p. 108), lo que permitió que la tesis develara las esencias de la vivencia humana.

Desde el plano gnoseológico, la investigación se fundamentó en la fenomenología de la praxis, donde el origen del conocimiento reside en la conciencia del sujeto y su capacidad de dotar de sentido a su experiencia. Esta gnoseología se enlaza a una racionalidad comunicativa, donde el entendimiento surgió de la reflexión sobre el tacto pedagógico (Van Manen, 1998) y la capacidad de los sujetos para interpretar su propia realidad social. Aquí, conocer implicó comprender la profundidad del Ser en su escenario de aprendizaje.

En lo que respecta al plano axiológico, la matriz epistémica impregnó el estudio de una carga valorativa explícita. Se reconoce una ética de la alteridad, donde el reconocimiento del otro es la base de cualquier pretensión de verdad. La axiología de esta tesis se comprometió con los valores de justicia social, democracia deliberativa y dignidad humana, alineándose con la teoría de la acción comunicativa de Habermas y el compromiso institucional de la UNESCO (2021) por un nuevo contrato social solidario.

Con respecto al plano teleológico, el fin último de la investigación trascendió la descripción fenoménica para alcanzar una finalidad transformativa. La teleología del estudio apunta a la construcción de una cultura de paz positiva (Galtung), donde el conocimiento generado servirá como motor para la emancipación de los sujetos y la transmutación de los escenarios escolares en espacios de convivencia armónica. Por tanto, la vinculación entre la matriz epistémica y los planos del conocimiento aseguró que la metodología empleada fue el camino coherente para alcanzar una teoría sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula; que explico la realidad y contribuyó a su humanización.

Fases para el desarrollo de una investigación cualitativa

Fase I: Etapa Previa o Clarificación de Presupuestos - Epojé

En la fase inicial de la investigación, se asumió la epojé metodológica o reducción fenomenológica previa como un ejercicio riguroso de honestidad intelectual y vigilancia epistemológica. Reconociendo que en la investigadora se procedió a la identificación activa, delimitación y puesta entre paréntesis de los prejuicios, presupuestos teóricos, expectativas y concepciones personales preexistentes sobre los conflictos escolares y la cultura de paz. Siguiendo a Martínez Miguélez (2014), este "descenso de las teorías" resultó imperativo para alcanzar una neutralización temporal del juicio y una apertura analítica que permitiera al fenómeno manifestarse en su propia originalidad e inmanencia.

En el contexto de esta tesis doctoral, la epojé no significó la negación de la experiencia previa de la investigadora, sino una abstención consciente de sus conjeturas respecto a la convivencia escolar y la paz pedagógica. Esto garantizó que dichos presupuestos no prefiguraran, sesgaran ni contaminaran la interpretación analítica de las vivencias relatadas por los actores educativos, permitiendo atender a los datos tal y como fueron dados en la conciencia de los informantes.

Fase II: Recogida de la Experiencia Vivida - Etapa Descriptiva

El propósito medular de esta segunda etapa fue la obtención de una descripción fenomenológica completa, rica y auténtica de la realidad estudiada. Apoyándose en las orientaciones de Van Manen (2003), la investigadora inició el abordaje mediante una reflexión ontológica orientada a agudizar la percepción sobre el objeto de estudio. Posteriormente, se realizó el acopio del material experiencial proveniente de los actores sociales (docentes, estudiantes y representantes) a través de la escritura de protocolos y el desarrollo de entrevistas conversacionales en profundidad.

Durante estas interacciones dialógicas, se privilegió de manera sistemática tanto el silencio epistemológico como el silencio ontológico, asegurando que la narración de los participantes reflejara legítimamente la "fisonomía individual" de sus vivencias sin interferencias directivas del entrevistador. Las anécdotas e historias de vida se constituyeron en herramientas fundamentales que, al decir de Van Manen (2003), "ponen al descubierto los significados ocultos" (p. 132), permitiendo que la convivencia escolar dejara de ser una categoría abstracta para convertirse en un relato vivencial encarnado por sus propios protagonistas.

Fase III: Reflexión sobre la Experiencia Vivida - Etapa Estructural

Esta fase representó el núcleo analítico del trabajo, donde se buscó aprehender el *eidos* o la estructura esencial del fenómeno pedagógico. El proceso analítico transitó desde una aprehensión holística del protocolo orientada a captar el significado global de la vivencia hacia un examen exhaustivo línea por línea, sustentado en la reducción fenomenológica. Como señala Giorgi (2009), "el investigador mantiene una actitud de apertura que permite que las unidades temáticas emerjan desde la voz de los actores, evitando la contaminación del dato con teorías preconcebidas" (p. 91).

En este nivel de análisis, la epojé ejecutada en la primera fase actuó como un filtro continuo que facilitó la identificación de las unidades temáticas naturales y la eliminación de redundancias. Acto seguido, se llevó a cabo la transición del lenguaje empírico del sujeto al lenguaje científico y conceptual, interrogando a cada unidad temática sobre lo que revelaba respecto a la convivencia y la cultura de paz en el aula. Esta etapa culminó con la articulación y síntesis de los temas en una estructura particular por informante y, posteriormente, en una estructura general e integradora que condensó la esencia común compartida por los actores sociales de la institución educativa (Martínez Miguélez, 2014).

Fase IV: El Texto Fenomenológico - Etapa de Escritura y Reflexión

La investigación confluyó en la elaboración del texto fenomenológico, concebido por Van Manen (2003) como una descripción hermenéutico-textual profunda que busca evocar una comprensión transformadora y reveladora en el lector. Se consolidó una escritura "pática", reflexiva y evocativa capaz de plasmar la densidad cualitativa de la experiencia y conmover la sensibilidad pedagógica. El producto final consistió en una síntesis descriptiva y dialógica donde las fisonomías individuales de las vivencias se superpusieron articuladamente para develar la estructura universal de la convivencia en el escenario de aprendizaje social, revalidando a la fenomenología como una opción metodológica y especialmente como una auténtica filosofía de la praxis educativa.

Escenario de investigación y Actores sociales

Escenario

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Camilo Torres (ver Figura 2), una institución pública, ubicada en el corregimiento de Gaira perteneciente al Distrito Turístico Cultural e Histórico de Santa Marta, departamento del Magdalena Colombia, que atiende principalmente a población vulnerable de estratos 1 y 2, incluyendo familias víctimas del desplazamiento forzado y migrantes venezolanos. Este contexto particular, marcado por la

diversidad cultural y las limitaciones socioeconómicas, concuerda con un escenario educativo donde la convivencia escolar presenta tanto desafíos complejos como oportunidades transformadoras.

Figura 2. *Institución Educativa Distrital Camilo Torres*



Nota: imagen captada por la investigadora (13/03/2026)

Actores Sociales

En coherencia con la matriz epistémica interpretativa y el enfoque fenomenológico de esta tesis doctoral, se asumió la categoría de actores sociales, entendidos, según Martínez Miguélez (2014), como sujetos dotados de agencia y fisonomía propia, cuya participación resultó esencial para el desvelamiento de los significados del mundo vivido. Para efectos de la investigación, acudir a los actores sociales respondió a la necesidad de reconocer en el docente, el estudiante y el representante a interlocutores válidos que interpretaron y produjeron sentidos sobre la convivencia escolar. Al decir de Giorgi (2009) el actor social se constituye como un participante activo en el mundo de la vida, cuya voz fue la fuente primaria para captar la esencia de la cultura de paz. Por tanto, la relación establecida en esta investigación trascendió la observación externa para situarse en un plano de intersubjetividad, donde los actores sociales actuaron como los protagonistas de la experiencia narrada.

Bajo estas premisas, se seleccionaron intencionalmente los siguientes actores para captar la complejidad de la convivencia desde la diversidad de sus vivencias:

Un (1) estudiante, quien encarnó la experiencia que coexiste en el entorno escolar cotidiano, permitiendo captar la fisonomía de la convivencia desde la perspectiva del receptor y protagonista del proceso formativo. Para efectos del tratamiento de la información y en resguardo de la confidencialidad, se le asignó el nombre metafórico de Semilla.

Dos (2) docentes, quienes aportaron desde la mirada institucional sus testimonios sobre la implementación de políticas de convivencia, los obstáculos en la mediación de conflictos y el impacto del clima escolar. Los criterios de selección para estos actores fueron: una vinculación institucional mayor a cinco (5) años y una carga académica que les brindara una exposición constante para abordar las problemáticas convivenciales. En el marco del resguardo de su identidad, se les asignaron los nombres metafóricos de Mediador y Tejedor.

Un (1) representante de familia, seleccionado para aportar su visión sobre la efectividad de los canales de comunicación escuela hogar, las expectativas del rol formador y, fundamentalmente, la mirada sobre cómo se vivieron estos procesos desde el núcleo familiar y los desafíos de acompañar a los hijos en situaciones de conflicto. En la tesis, los testimonios aportados por este actor se identificaron bajo el seudónimo de Vínculo.

En el Anexo 2 se incorporaron los consentimientos informados suscritos por los actores sociales adultos y por la representación legal del estudiante, dada su condición de menor de edad. Siguiendo los planteamientos de González (2008), este procedimiento garantizó la participación voluntaria, el conocimiento explícito de los propósitos del estudio, la confidencialidad de la información y la protección de la identidad mediante el uso de nombres metafóricos y seudónimos, asegurando el resguardo moral y la dignidad de los participantes en cada fase del proceso investigativo.

Técnicas para recoger la información

Al abordar una realidad con el objeto de recolectar datos dentro de un contexto natural, en donde se presenta el fenómeno, se requiere del uso de técnicas e instrumentos, los cuales deben estar en función del método escogido. Para recabar información, la investigadora acudió al uso de la entrevista, por ser tal como lo señala Bautista (2011):

una técnica de investigación que permite obtener datos mediante un diálogo entre el investigador y el entrevistado, en la misma existe un propósito muy definido que se da en función del tema que se investiga y su ventaja esencial radica en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus actitudes, comportamientos, juicios, intereses y expectativas, información que sería imposible de obtener mediante una observación externa del asunto. (p.170).

De lo expresado por la citada autora, se desprendió que la entrevista consistió en una conversación cara a cara, entre dos o más personas, orientada al abordaje de una serie de cuestiones en las que se requirió el planteamiento crítico y descriptivo de situaciones ventiladas en el diálogo.

Para tal efecto, se preparó previamente el escenario con los interlocutores, el guion de la entrevista (ver Anexo 1) y la previa práctica de la investigadora para garantizar la calidad del proceso, en aras de la obtención de la información necesaria para el estudio. Al respecto, Martínez (2014) señaló que la entrevista:

Adopta la forma de un diálogo coloquial que supone la previsión de aspectos como escoger un lugar apropiado y que propicie y facilite una atmósfera agradable para un diálogo profundo el entrevistador presentará todos los aspectos que quiera explorar de la investigación, agrupados en una serie de preguntas generales y en forma de temas, elegidos previamente, bien pensados y ordenados de acuerdo con la importancia o relevancia para la investigación. (pág. 163).

Específicamente, se consideró en esta investigación la técnica de la entrevista en profundidad y se utilizó como instrumento el guion de entrevista, el cual fue explicado por Bautista (ob. cit.), al señalar que el investigador:

Antes de la entrevista se prepara un guion temático sobre lo que quiere que se hable con el informante y las preguntas que se realizan son abiertas...el investigador debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio manteniendo, la conversación de una forma natural y bien importante es que durante el transcurso de la misma el investigador puede relacionar unas respuestas del informante sobre una

categoría con otras que van fluyendo en la entrevista y construir nuevas preguntas enlazando temas y respuestas. (pág. 171).

Adicionalmente, fueron tomadas en consideración las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1991) para lo cual se organizó previamente el material necesario: lápiz, bolígrafo, cuaderno de campo, guion de entrevista y la grabadora del teléfono móvil para realizar el registro de las conversaciones, lo que facilitó posteriormente la transcripción con apoyo tecnológico en un documento de Microsoft Word.

La recolección de la información y la realización de las sesiones de entrevista se mantuvieron hasta alcanzar el principio de saturación, entendido desde la postura de Martínez Miguélez (2014) como el momento del proceso cualitativo en el cual los datos recolectados comenzaron a ser redundantes y no emergieron elementos o propiedades conceptuales nuevas respecto a las categorías de convivencia escolar y cultura de paz. La saturación tomo en cuenta la profundidad y redundancia de los significados aportados por los informantes clave (Semilla, Mediador, Tejedor y Vínculo), indicando que el corpus discursivo había logrado la densidad teórica necesaria para responder al propósito de la investigación.

Análisis e interpretación de la información

El proceso de análisis e interpretación de la información constituyó el momento investigativo donde se aspiró a generar las categorías conceptuales que propiciaron la construcción de la teórica sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula, a partir de las experiencias y significaciones desveladas por los actores sociales involucrados.

Atendiendo al método hermenéutico y su dialéctica, se permitió pensar e indagar en un acto de interpretación plena y total. Bajo el sustento de Gadamer (1998), se asumió el Círculo Hermenéutico como la máxima para la comprensión. Este recurso explicativo de tipo dialógico dio razón al entendimiento mediante un movimiento recursivo que fue de la parte al todo y del todo a la parte.

Figura 3.

Etapas del círculo hermenéutico



Nota: Tomado de Gadamer (1998). Adecuado por la investigadora (2026)

Como se observa en la Figura 3, el proceso transitó por cuatro etapas esenciales que garantizaron la fiabilidad de la investigación, la comprensión de las fuentes primarias, la elaboración de construcciones o ideas-fuerza, la Interpretación de los actos humanos y, finalmente, la aplicación y legitimación de la consistencia teórica. Este círculo permitió que el horizonte de la investigadora se fusionara con el de los actores sociales, validando los enunciados hermenéuticos en el marco del saber práctico.

Gestión Tecnológica y Niveles de Análisis: Atlas.ti (7.5.4)

Para dar operatividad a este diálogo, la sistematización se llevó a cabo mediante un proceso riguroso asistido por el software Atlas.ti (versión 7.5.4). Se empleó un Filtro Epistemológico basado en el modelo de Leal (2005), el cual permitió abordar el *corpus* discursivo desde tres dimensiones: el Nivel Sintáctico,

para organizar la estructura del texto; el Nivel Semántico, para captar los significados; y el Nivel Pragmático, para comprender la intención y el contexto de la vivencia.

El análisis se ejecutó siguiendo la espiral de categorización, estructuración, contrastación y teorización (Martínez Miguélez, 2014), integrada a la reflexión macro y microtemática de Van Manen (2003) a través de las siguientes fases:

Fase de reflexión macro y microtemática - Nivel sintáctico y semántico: Tras la transcripción en la unidad hermenéutica, se realizó una lectura inmersiva utilizando *Open Coding*. Siguiendo la reducción eidética de Husserl (1913/2013), se vincularon segmentos de texto (*quotations*) a códigos que representaron unidades temáticas naturales. Aquí, las citas fueron momentos de vida que develaron la esencia del fenómeno.

Fase de estructuración y mediación - Nivel pragmático, memos: Se utilizó la herramienta de Memos para registrar la epojé y las reflexiones de la investigadora. Cada memo funcionó como el espacio donde se legitimó la consistencia teórica, vinculando el sentir del actor social con la interpretación pedagógica sobre la convivencia.

Fase de contrastación y saturación - *Network Analysis*: A través del *Network Editor*, se visualizaron las conexiones lógicas entre las categorías. Este mapeo semántico permitió contrastar las estructuras particulares del estudiante, los docentes y el representante, alcanzando la saturación cuando los temas emergentes revelaron la estructura universal del fenómeno.

Fase de teorización - El texto fenomenológico: Finalmente, la capacidad sintética del software facilitó la creación del texto fenomenológico final. La teorización consistió en percibir el sistema de relaciones complejas entre paz, conflicto y aprendizaje, garantizando una síntesis dialógica que respondió fielmente a la voz de los actores sociales.

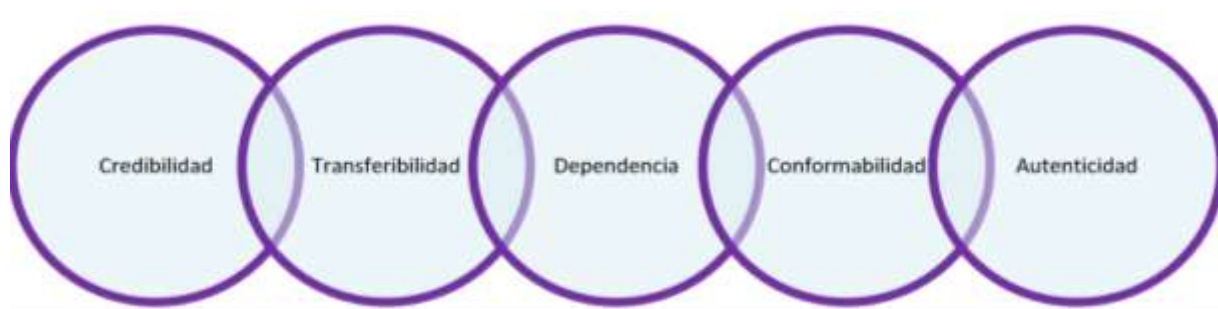
Rigor Metodológico y Criterios de Calidad

En la presente investigación, de naturaleza cualitativa y bajo el método fenomenológico-hermenéutico, los criterios de rigor se concibieron como las garantías de credibilidad y coherencia interpretativa de todo el proceso. Desde este enfoque, la confiabilidad se definió por la autenticidad, la transparencia y la fidelidad a las vivencias desveladas, buscando la validez a través de la profundidad de las interpretaciones (Lincoln & Guba, 1994).

Respecto a la validación, se siguió el postulado de Van Manen (2016), quien confirmó que esta se alcanza mediante un proceso de reflexión donde la investigadora comparó su entendimiento con las vivencias y significados expresados por los participantes, manteniendo una conexión empática con el fenómeno. En este sentido, se aplicaron los criterios de rigor establecidos por Guba y Lincoln (1995), adecuados a la naturaleza interpretativa del estudio, ver Figura 4.

Figura 4.

Criterio de rigor adecuado a la fenomenología hermenéutica.



Nota: Elaborado por la investigadora. Villegas (2026)

La credibilidad garantizó que los resultados representaran de manera exacta la experiencia de los actores sociales mediante la estancia prolongada y la observación participante. La transferibilidad facilitó que los hallazgos fueran prácticos o relevantes en escenarios educativos análogos. La dependencia aseguró que el proceso fuera coherente y lógico, dejando rastro de cada decisión

metodológica. Por su parte, la confirmabilidad previno el sesgo mediante el ejercicio de la *epojé*, asegurando que los descubrimientos no fueran influenciados por prejuicios personales; finalmente, la autenticidad estuvo representada fielmente en las múltiples voces y perspectivas de los docentes, estudiantes y representantes.

Al respecto, Martínez Miguélez (2014) sostuvo que la validez en la investigación cualitativa se fundamentó la autenticidad de las interpretaciones. Por tanto, esta investigación se consideró válida al lograr captar el fenómeno desde la perspectiva interna de los actores sociales, evidenciando la lógica detrás de sus discursos y valores. Para lograrlo, se empleó la triangulación de fuentes y métodos, así como una validación dialógica con los mismos actores, quienes verificaron los resultados a la luz de sus experiencias personales.

Finalmente, la confiabilidad cualitativa se alcanzó al demostrar continuidad y claridad en los métodos, registrando cada elección realizada durante el proceso (testimonios y registros de codificación en *Atlas.ti*). Estos criterios permitieron verificar que la comprensión obtenida acerca de la vivencia de los docentes, estudiantes y representantes se originó en sus relatos personales y no en teorías preexistentes, validando la fenomenología como una auténtica filosofía de la praxis pedagógica.

Consentimiento Informado y de Confidencialidad

El propósito de generar una teórica sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula, fundamentado en las vivencias y significados de los docentes de postgrado, es cimentar conocimientos científicos sólidos, validables y justificables, tal como lo señala la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2025) “en el contexto de la realidad de nuestra sociedad, como una acción justificable en sí misma y una acción creadora que enriquece y dignifica al ser humano” (p.25). Por lo que, la investigadora tiene un compromiso ético consigo mismo, con su profesión docente y con la sociedad, de modo que la presente investigación representa un compromiso ético que trasciende

la esfera individual; se constituye como una actividad dialógica y socialmente situada, donde la condición de docente investigadora para generar un saber que es, esencialmente, un patrimonio colectivo al servicio de la humanización de la praxis pedagógica y la transformación de la convivencia escolar.

MOMENTO IV

ANÁLISIS DE LA REALIDAD VIVIDA

Primer Nivel

Realidad y Rol

Dilucidación de la realidad desde la perspectiva de los actores sociales de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres en Santa Marta, Colombia.

El presente Momento de la tesis doctoral, constituyó el escenario donde se presentó la información de forma detallada, organizada y sistemática, emergiendo como producto de las unidades de análisis derivadas de la indagación de campo. Este proceso permitió el despliegue epistemológico necesario para generar una teórica sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula, fundamentada estrictamente en las experiencias y significaciones construidas por los actores involucrados en su propio mundo de vida.

Este estudio halló su sustento ontológico y filosófico en la fenomenología, centrándose en el análisis de las realidades vivenciales. Al respecto, Husserl (2013) estableció que el investigador debe partir de una reducción que permita acceder a una conciencia pura, logrando un juicio objetivo sobre el fenómeno. Sin embargo, para alcanzar la comprensión del sentido, se incorporó la dialéctica de Gadamer (1998), quien planteó que el conocimiento es siempre interpretativo y ocurre a través

de una fusión de horizontes, donde la historia de la investigadora y el contexto de los actores sociales se encuentran para construir un nuevo significado.

En este sentido, la investigación se sustentó en la búsqueda de las experiencias vividas por docentes, estudiantes y representantes. El propósito fundamental fue comprender el significado de sus actos en relación con la convivencia escolar, abordando la información mediante procedimientos hermenéuticos. El método buscó las esencias (*eidos*) a través de la reducción eidética; como señaló Husserl (1992), este proceso consistió en “dejar entre paréntesis todo lo variable para capturar el núcleo invariante” (p. 125), la esencia misma de la convivencia

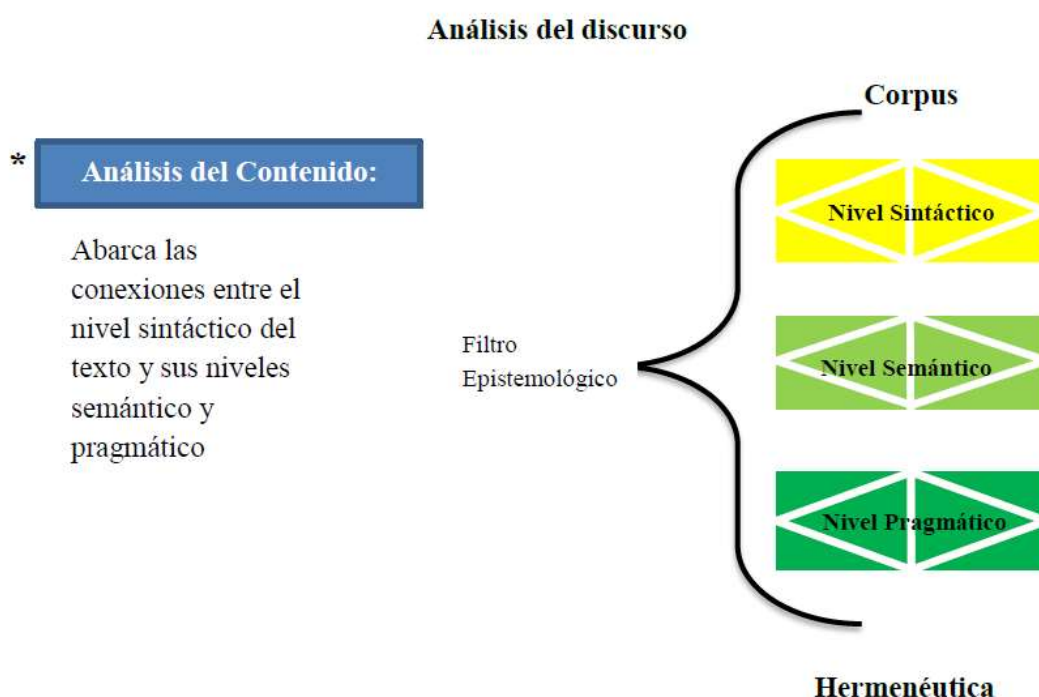
Construcción de sentido desde la experiencia, el espiral hermenéutico

Para el tratamiento y la exégesis de la información, se empleó el espiral fenomenológico hermenéutico. Este modelo, instituido por Leal (2005) sirvió de marco para el análisis de los testimonios en el marco del proceso de un movimiento circular y ascendente de profundización, inspirado en el Círculo Hermenéutico de Gadamer, donde la comprensión fluyó de las partes al todo de manera constante.

Bajo esta lógica dialógica, se partió de una comprensión preliminar de los relatos, la cual transitó hacia una exploración de detalles y perspectivas divergentes para alcanzar la visión holística necesaria que guio la comprensión profunda del fenómeno. En la Figura 5, se detallan además los niveles de la comunicación utilizados como filtros epistemológicos (sintáctico, semántico y pragmático), permitiendo que la investigadora penetrara en las capas del discurso hasta alcanzar su esencia pática.

Figura 5.

Niveles de la comunicación como filtros epistemológicos.



Nota. Tomado de Leal (2005).

Este primer nivel de los hallazgos facilitó la sistematización de los fenómenos vivenciales vinculados a los significados que los actores atribuyeron a su realidad escolar. Para resguardar la identidad de los participantes, se procedió a identificarlos mediante los siguientes seudónimos técnicos: Semilla (Tabla 2), Mediador (Tabla 3), Tejedor (Tabla 3) y Vínculo (Tabla 3). A continuación, se presentan los relatos obtenidos en los encuentros dialógicos, los cuales constituyen la base de la interpretación fenomenológica:

Perfil del Actor social “Semilla”

Se presenta la descripción del perfil académico del estudiante “Semilla”, quien participa en la presente investigación como actor clave y protagonista del hecho educativo. Actualmente, cursa el 10° grado de Educación Media en la

Institución Educativa Distrital (IED) Camilo Torres de Gaira, ubicada en la ciudad de Santa Marta, Colombia.

Su trayectoria escolar en dicha institución le ha permitido desarrollar un sentido de pertenencia con el entorno de Gaira, convirtiéndose en un observador directo de las dinámicas relacionales en el aula. Como representante de la generación que transita el ciclo de formación superior media, “Semilla” posee la madurez necesaria para reflexionar sobre la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje social. Su rol en este estudio es fundamental, ya que encarna la vivencia cotidiana, los conflictos y las potencialidades de la Cultura de Paz desde la perspectiva del estudiante, aportando una visión fresca y genuina sobre los escenarios de interacción y ciudadanía en el contexto colombiano actual. A continuación, se muestra los testimonios narrados por semilla:

Tabla 2.

Entrevista realizada al Estudiante “Semilla”

Estudiante “Semilla”	
Nº	RELATO
01	R: Es complicada un poco la convivencia, ya que todos estamos
02	como muy dispersos, entonces muchas veces optamos en quedarnos
03	solos aislados y entonces muchas veces es difícil socializar entre
04	nosotros en el momento de hacer diferentes actividades en todo el
05	salón. R: Un ejemplo de la relación que llevamos los estudiantes es
06	la que ahora que estamos en grado décimo, nos unieron dos
07	novenos que éramos el año pasado, y que han sido totalmente difícil
08	poder relacionamos entre nosotros. R: Pues yo creo que afecta
09	positivamente, ya que nos ayuda a tener un mejor ambiente entre
10	nosotros, ayuda a no tener miedo muchas veces a expresarnos, sino
11	que gracias, a esa relación que tenemos con los docentes tenemos
12	un poco más de libertad al momento de expresarnos. R: Yo creo que
13	si afectaría negativamente la relación, si el profesor por ejemplo es
14	autoritario, pues afectaría mucho nuestra relación porque ya
15	tendríamos que hacer lo que diga, hay que hacerlo tal, tal y tal y no
16	tendríamos un poco de libertad, hacerlo a nuestra manera y poder
17	demostrar cómo somos nosotros al momento de defendernos en
18	alguna actividad. R: La convivencia escolar en ese espacio, ámbito,

19 que nos ayuda mucho a relacionarnos con las demás personas
20 ayudándonos para que, en un momento futuro, que por ejemplo
21 estemos en un trabajo, sepamos cómo relacionarnos como trabajar
22 con las demás personas. R: Las características que siento que
23 debería tener, obviamente el respeto que tengamos respeto entre
24 nosotros en lo que queremos y sentimos, otra cosa que podamos
25 tener libertad de poder expresar, o sea que esa relación podamos
26 tener la libertad de expresar como nos sentimos, en los diferentes
27 contextos dentro del aula. R: Nuevamente hablo sobre la relación de
28 ser libres y expresarnos, ya que muchas veces como no nos
29 relacionamos entre nosotros no nos llegamos a conocer y eso implica
30 muchas veces que por ejemplo si pasa algo que me afecta yo me
31 alejo pero si hay una compañera con la que se pueda hablar en el
32 momento que pasen las cosas para solucionarlo entre ambas. No
33 sabemos cómo somos. En ese aspecto no conocernos o no
34 relacionarnos afecta mucho en el momento en que podamos
35 solucionar algún problema dentro del salón. R: Cuando surge un
36 conflicto entre estudiantes, muchas veces no suele saberse fuera del
37 salón, sino que las partes involucradas se distancian y ese problema
38 hace que la convivencia se vuelva difícil dentro del salón, porque ya
38 genera un ambiente muy incómodo. R: Las acciones que toman
40 nuestros docentes en estos conflictos siempre es buscar a estas
41 partes que tuvieron el conflicto para dialogar con ellos y encontrar la
42 causa de problemas y asimismo la solución. R: A la hora de estos
43 conflictos, gracias a los profesores se logra que ambas partes que
44 han tenido este conflicto dialoguen, Esto ayuda mucho a que ambas
45 partes puedan conocer lo que piensa la otra, según la causa de este
46 conflicto y ayuda a que ambas puedan pedir perdón incluso y puedan
47 así buscar la manera de cómo ayudar para que este problema no se
48 vuelva a repetir. R: Sí, ya que así los estudiantes pueden tener una
49 actitud más madura al momento de enfrentar este tipo de situaciones,
50 ya que nos ayuda a poder ser capaces de expresar lo que sentimos y
51 escuchar lo que la otra persona siente para poder buscar una
52 solución. R: Sí, si influye mucho la familia en la forma como los
53 estudiantes nos relacionamos al momento de resolver conflictos por
54 ejemplo una persona que en su casa no logra expresar sus
55 sentimientos en el momento de conflictos, al momento de salir de su
56 casa puede suceder dos cosas: lo primero que suelte todo lo que
57 siente de una manera muy brusca y no sepa expresar lo que siente,
58 en cambio una persona que en su casa si tiene la libertad de poder
59 dar su punto de vista según lo que pasó, en el colegio ya va a llegar

60 con una actitud más de hablar y poder resolver la situación no se
61 alejaría, sino que se quedaría intentando resolverlo. Lo contrario si
62 tendría problemas para poder resolver el problema. R: Si influye el
63 entorno social ya que nosotros como jóvenes somos como una
64 esponja, ya que todo lo que observamos fuera lo hacemos propio y
65 muchas veces dejamos que eso influya mucho en nuestro
66 comportamiento y llega un momento dado en el que al frente de
67 ciertos conflictos, de ciertas situaciones, nosotros reflejamos todo
68 esto que hemos observado antes y lo repetimos. R: Sí, ya que la
69 familia se puede decir que son los primeros maestros para nosotros,
70 que, si no nos enseñan a tener un buen comportamiento, respetuoso
71 y un comportamiento frente a las situaciones, cuando lleguemos por
72 ejemplo al colegio que un profesor quiera enseñarnos, eso va a ser
73 muy difícil quitarnos lo que hemos traído desde el inicio en nuestra
74 familia. R: Si, claro, los aprendizajes que podemos tener o
75 que influye mucho en la convivencia con los demás estudiantes, es
76 que influye mucho en los diferentes conceptos de nuestra
77 personalidad, en los gustos, en la manera de expresarnos, incluso
78 en la forma de relacionarnos con los demás. R: Yo siento que en un
79 punto sí y hasta un punto no porque con las demás personas con la
80 que nos relacionamos logramos fundamentar esos valores que
81 nosotros traemos de nuestra casa y por qué no, porque muchas
82 veces dejamos que los problemas influyan mucho en nuestra actitud
83 y muchas veces dejamos de ser respetuoso de tener empatía o ser
84 buena personas con los demás por los diferentes conflictos que
85 tengamos con esas personas. R: Pues yo siento que la iniciativa de
86 cada persona de querer que las cosas fluyan de buena manera, que
87 cada persona de su aporte para tener una muy buena relación con
88 los demás, por ejemplo, yo dar de mi parte, de dejar de ser amargada
89 y ser un poco más alegre, estar más pendiente y servir mucho más al
90 resto de mi comunidad. Otras acciones que pueden ser son las
91 actividades que se realizan aquí en el colegio donde nos permiten
92 tanto a los profesores como los estudiantes participar en las cosas
93 que nos gustan, por ejemplo, en la actividad última que se hizo del
94 carnaval donde los estudiantes y profesores que les gustaba bailar lo
95 hicieron y se le pudo dar ese espacio de qué se expresaran de esa
96 manera según esas actividades. Abrir esos espacios es muy
97 saludable. R: Yo siento que realmente la convivencia es muy buena,
98 pero siento que lo que debería cambiar o algo que se debería dar es
99 el que se pueda escuchar un poco más a los estudiantes, porque a
100 pesar de qué hay una muy buena convivencia aquí en el colegio

101 tanto estudiantes como profesores, siento que no ha habido el
102 suficiente espacio para que los estudiantes podamos expresar como
103 nos hemos sentido durante todo el periodo que llevamos aquí en el
104 colegio, que creemos que se debe cambiar en la relación de ciertos
105 profesores, con ciertos estudiantes o como la manera de hacer las
106 actividades aquí en el colegio y esas cosas. Yo siento que algo que
107 se debería incluir es que nos den un espacio un poco más largo en el
108 cual podamos expresarnos. R: Una acción muy concreta es tener
109 ciertos momentos en el cual, por ejemplo, en este caso cada salón
110 con su director de grupo podamos expresar la diferencia o el
111 agradecimiento que tenemos con otra persona. Un ejemplo es que
112 dos personas hayan tenido un conflicto cierto y ese espacio sea
113 abierto yo le puedo decir a la otra persona respecto a la actitud que
114 toma ante cierta situación, no me gusta por esto y siento que está
115 mal, aceptando esto o lo contrario si es de agradecimiento es poder
116 tener ese momento para decirle a la otra persona, te agradezco
117 porque gracias a esto que has hecho he podido mejorar mi forma de
118 ser o mi forma de tratar y así sucesivamente. R: Tiene que haber una
119 muy buena comunicación entre todas las partes, segundo los
120 familiares, siento que deberían tener una mayor participación en las
121 diferentes actividades a las que se les ha llamado, tener un sentido
122 de pertenencia más profundo y de los docentes no tendría nada que
123 decirles porque realmente los docentes han hecho muy bien su
124 trabajo siempre está dispuestos a cualquier cosa que se quiera lograr
125 de la institución. R: Realmente una experiencia que puedo decir es
126 que gracias a que cuando me eligieron vocera del curso, los
127 profesores estuvieron muy pendientes y me ayudaron mucho a poder
128 fortalecerme más en el momento de hablar, de expresar y de servir
129 en las diferentes actividades y me han ayudado mucho a fortalecer
130 mi identidad, me han ayudado a ser un poco más libre, a expresarme
131 más y a tener un deseo mucho mayor de poder ayudar a los demás.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Perfil del Actor social “Mediador”

Se describe el perfil académico y profesional del docente “Mediador”, quien se desempeña en el área de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Distrital (IED) Camilo Torres de Gaira. Este actor social combina su labor pedagógica en el

aula con su rol como responsable cultural, lo que le otorga una visión integral sobre las dinámicas de identidad y convivencia de la comunidad educativa.

Durante el desarrollo de los encuentros dialógicos, la docente se mostró altamente receptiva a los planteamientos realizados, exhibiendo una notable fluidez en su lenguaje verbal y corporal, elementos que denotan su experiencia en el manejo de grupos y liderazgo institucional. Aunque manifestó breves momentos de reflexión profunda y titubeo al abordar ciertos nudos críticos de la realidad escolar, sus respuestas finales reflejaron comodidad y satisfacción con su propia narrativa. Su testimonio es clave para esta tesis doctoral, pues aporta la mirada de quien debe equilibrar la enseñanza de la ciudadanía con la gestión de la cultura en un entorno diverso. A continuación, se presentan los testimonios de la entrevista del docente “Mediador”:

Tabla 3.

Entrevista realizada a la Docente “Mediador”

Docente “Mediador”	
Nº	RELATO
01	R: Dentro de mi experiencia en la institución desde hace más de 7
02	años puedo decir que en la actualidad nuestra institución educativa
03	tiene una convivencia bastante armoniosa entre los estudiantes ya
04	que ellos han asimilado muchas de las normas, los valores como el
05	respeto hacia todos los miembros de nuestra comunidad como base
06	fundamental de sus relaciones interpersonales que ha ayudado a que
07	hoy exista un ambiente donde se le dan todas las posibilidades para
08	que ellos tengan libertad de opinión y participación en las actividades
09	que se programan eso ha cimentado la confianza y el reconocimiento
10	de la pluralidad de nuestra población estudiantil. R: En nuestra
11	institución podemos identificar dos tipos de relaciones, en los grados
12	inferiores que son jóvenes preadolescentes que apenas se están
13	conociendo, están estableciendo relaciones de identidad entre ellos,
14	se pueden presentar algunas dificultades en sus relaciones
15	interpersonales porque estas pueden ser relaciones en donde
16	todavía hay una competencia por establecer quién es el líder quién
17	es el que dirige en el grupo, mientras que en los grupos de los grados

18 superiores, ya existe otro tipo de relaciones interpersonales mucho
19 más armoniosas relaciones de amistad, de afinidad porque se han
20 ido compenetrando a medida que han convivido más año tras años
21 dentro del mismo grupo. R: Establecer buenas relaciones entre
22 estudiantes y docentes creo que es lo esencial dentro de la
23 convivencia escolar ya que si existe un ambiente de respeto y de
24 confianza el estudiante va a tener mayor disposición y participación
25 en el proceso de aprendizaje, por el contrario, si la relación docente -
26 estudiante se basa en la coerción o la permisividad el clima escolar
27 no es el adecuado para los procesos de formación integral. R:
28 Cuando existe una buena relación, el aprendizaje va a fluir de
29 manera natural, el docente solamente va a cumplir su papel de
30 orientador, de facilitador de los procesos y va a alentar al estudiante
31 a que actúe de manera autónoma en su aprendizaje. Por el contrario,
32 cuando existe un ambiente negativo esto va a bloquear todos los
33 procesos que la institución quiera implementar porque el estudiante
34 no va a ser receptivo se va a negar a cumplir con las normas y esto
35 también va a comenzar a interrumpir sus procesos y su capacidad
36 cognitiva se puede reducir. R: Convivencia escolar son todas las
37 acciones y relaciones interpersonales que se establecen dentro del
38 entorno escolar entre los estudiantes, los docentes, los padres de
38 familia y el personal administrativo. R: Es fundamental establecer
40 normas claras y precisas para el desarrollo de las actividades dentro
41 del aula, que pueden ser consensuadas entre todos, docentes y
42 estudiantes, fundamentadas en una buena comunicación y valores
43 como el respeto, tolerancia y sentido de pertenencia. R: Dentro de
44 nuestra institución educativa afecta la convivencia, la normalización
45 de la violencia expresada en gritos, en empujones, en la falta de
46 respeto, en burlas hacia sus compañeros, cosas que ellos ven como
47 una situación normal el que puedan colocar apodos o sobrenombres
48 que afectan la autoestima de sus compañeros y va deteriorando las
49 relaciones interpersonales y creando un mal ambiente. R: Si hay un
50 docente presente inmediatamente enfrenta la situación para hacer
51 una mediación y un diálogo para la resolución de ese conflicto, si no
52 hay docente presente durante el conflicto generalmente los
53 estudiantes siempre avisan, entonces se activan los protocolos y los
54 estudiantes son remitidos al director de grupo para que escuche sus
55 versiones e identificar las causas del conflicto y llegar a un acuerdo o
56 aplicar sanciones de acuerdo a la gravedad de los hechos. R: El
57 docente debe iniciar un proceso de mediación, escucha las versiones
58 de las personas que están en conflicto para identificar cuál es la

59 causa y si es algún conflicto que no requiere de mayor importancia,
60 se busca un acuerdo de convivencia para dar una solución rápida a
61 esa situación. Si es un conflicto de una situación grave entonces se
62 activa el protocolo establecido en nuestro manual de convivencia y
63 ahí se determina de acuerdo a los procedimientos, cuál serían las
64 sanciones que se aplicaría para la resolución del conflicto. R:
65 Inicialmente se debe recuperar la calma entre los actores del conflicto
66 para que cada uno tenga la oportunidad y el espacio de contar la
67 versión de los hechos o de opinar acerca de las dificultades o
68 desacuerdos que se tienen y con esta información buscar una
69 solución objetiva de la situación, actuando como mediadores,
70 tratando de establecer soluciones equitativas entre las partes. R:
71 Considero que abrir espacios para el diálogo, tener una
72 comunicación asertiva, promover el respeto a la diferencia, la
73 tolerancia y el sentido de pertenencia en cualquier institución como
74 pilares fundamentales de la convivencia van a fortalecer la cultura de
75 paz. R: La familia como núcleo primario de la sociedad es la que
76 establece las habilidades sociales que determinan las acciones que
77 los estudiantes reflejan en su interrelación en la escuela. Así lo que
78 los estudiantes observan y viven en su hogar lo reflejan en la forma
79 de relacionarse con sus pares. R: En nuestro contexto escolar
80 tenemos diversas condiciones sociales que pueden impactar
81 positivamente cuando a pesar de las limitaciones económicas hay
82 actitud de sacrificio por superarse. Y a su vez puede influir
83 negativamente cuando se percibe actitudes de amenazas, baja
84 autoestima, discriminación, la inestabilidad laboral que genera
85 incertidumbre por la escasez de recursos en las familias. R: La
86 familia siempre debe tener un vínculo permanente con la escuela,
87 mantener una buena comunicación con los docentes, fomentar los
88 valores en la casa cimentando los buenos hábitos para que se vean
89 reflejados en la manera como los estudiantes se relacionen con sus
90 compañeros en la escuela. R: La convivencia escolar va a ser
91 fundamental para su desarrollo integral, de ella parte que el
92 estudiante pueda desarrollar esas habilidades sociales y emocionales
93 que le van a permitir convivir dentro de cualquier entorno, en esa
94 convivencia con sus compañeros aprende incluso a modelar su
95 comportamiento, modificar patrones que traía, copiando conductas
96 de sus pares o también fortaleciendo esos valores que trae de su
97 familia, además aprende a trabajar en equipo, a ser una persona
98 más autónoma y asumir normas y responsabilidades. R: Cuando
99 existen ambientes escolares donde los valores se fundamentan como

100 los pilares de la convivencia, estos valores se asumen de una
101 manera positiva lo que genera el fortalecimiento del desarrollo
102 personal y las habilidades individuales de cada estudiante. R: El buen
103 trato, la comunicación asertiva y el desarrollo de diversos espacios
104 culturales, deportivos, recreativos y espirituales que propicien la
105 interacción entre los miembros de la comunidad. R: Para lograr
106 mejorar las situaciones de convivencia que se presentan en la
107 institución, se hace necesario que se trabaje en fortalecer la
108 comunicación entre los estudiantes, que se promueva el uso de un
109 adecuado vocabulario entre ellos, además que se deje de normalizar
110 la violencia como mecanismo para que resuelvan sus diferencias y se
111 valore el dialogo y la mediación como esas estrategias que permiten
112 una sana convivencia. R: Dentro de las acciones que considero
113 podrían ayudar a que se fortalezca la cultura de paz en el aula y
114 fuera de ella, sería la de crear un grupo entre los mismos estudiantes
115 de mediadores de conflicto, los cuales serían los que liderarían
116 procesos, concientizando a sus compañeros de la importancia de
117 resolver los conflictos a través del diálogo, además jornadas, talleres
118 para el desarrollo de la inteligencia emocional. El estudiante debe ser
119 receptivo y participativo en las actividades desarrolladas en la
120 escuela. R: Como reflexión desde nuestro rol docente debemos estar
121 atento a todas las amenazas externas e internas que afectan nuestra
122 convivencia escolar, para abordarlas oportunamente, tratando de
123 minimizar el impacto negativo que puedan causar y actuar de forma
124 preventiva frente a ellas.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Perfil del Actor social “Tejedor”

En este orden de ideas, se presenta el perfil académico y profesional del docente “Tejedor”, quien durante el desarrollo del encuentro dialógico manifestó poseer una trayectoria docente consolidada, laborando en la Institución Educativa Distrital (IED) Camilo Torres de Santa Marta, Colombia, desde el año 2020. Actualmente, ejerce funciones como docente de aula en las áreas de Emprendimiento y Arte, roles que le permiten una visión privilegiada sobre la capacidad creativa y productiva de los estudiantes en formación.

Es importante develar que, en el desarrollo de la entrevista, el profesor se mostró sumamente participativo y colaborador, brindando respuestas coherentes y profundas a las interrogantes planteadas. De igual manera, manifestó un marcado interés por la intersección entre la expresión artística y el pensamiento emprendedor como herramientas para la resolución pacífica de conflictos. Su discurso enfatizó la importancia de transformar el aula en un taller de aprendizaje social, donde el arte actúa como un lenguaje de paz y el emprendimiento como un proyecto de vida que dignifica al ser humano. Asimismo, se presenta en la Tabla 3, se presenta el testimonio del docente Tejedor:

Tabla 4

Entrevista realizada al Docente “Tejedor”

Docente “Tejedor”	
Nº	RELATO
01	R: De acuerdo a la experiencia en la IED Camilo Torres de Gaira
02	como docente de aula puedo describir que la convivencia entre los
03	estudiantes en el aula es bastante diversa con algunos retos
04	mediados por la comunidad y el contexto en el que los estudiantes se
05	desarrollan, esta convivencia está ligada a una dinámica social y
06	comunitaria donde ellos utilizan algunos códigos de comunicación y
07	actuación propios del entorno en el cual se mueven a diario. Además,
08	esta convivencia en el aula deja ver diferentes retos de supervivencia
09	y resiliencia de todo lo que esta comunidad vive y ha experimentado,
10	como lo es los hogares disfuncionales, nivel socioeconómico bajo, y
11	algunos hogares con pérdidas de bienes y enseres productos de olas
12	invernales. R: Referente a experiencias que reflejen cómo se
13	relacionan los estudiantes hay que rescatar que como institución
14	educativa venimos en una mejora en cuanto lo académico
15	comportamental y convivencia. Y de manera general en el diario
16	acontecer de esta institución educativa hay muy buenas experiencias
17	en cuanto a convivencia se trata y puedo mencionar por ejemplo el
18	compartir diario en los espacios de descanso- recreo, las buenas
19	experiencias en proyectos que competen a las áreas de formación
20	del ser otro proyecto por ejemplo como lo es el Prae, los estudiantes
21	interactúan poniendo sus puntos de vista además interactuando entre
22	ellos estableciendo liderazgos donde la empatía la comunicación y el

23 respeto son primordiales en este tipo de proyectos pedagógicos y la
24 excelente convivencia entre ellos. R: Afortunadamente influyen
25 positivamente las relaciones entre estudiantes y docentes, el
26 estudiante vea al docente como un referente no solamente
27 pedagógico sino también de crecimiento personal por lo tanto esta
28 visión influye mucho en el buen ambiente que se da en el aula de
29 clases esta relación entre estudiantes y docentes está mediada por el
30 respeto la obediencia he notado que el estudiante de la IED Camilo
31 Torres ve al docente no como esa persona impositiva sino la ve como
32 ese mentor que ayuda a su crecimiento en los diferentes dimensiones
33 de la vida. R: Estas experiencias afectan el aprendizaje y el bienestar
34 de manera positiva, en cuanto los estudiantes irán a sus formaciones
35 académicas con una actitud positiva además las emociones juegan
36 un papel importante en este tipo de relación en cuanto el docente se
37 convierta para el estudiante en ese referente el estudiante recibirá y
38 asimilará mejor los contenidos curriculares y además con estas
38 experiencias influye en la transformación del ser convirtiéndolo así en
40 estudiantes con valores. R: Para mí la expresión convivencia escolar
41 hace referencia a escenarios donde influye lo social y lo comunitario
42 donde la puesta en práctica de los valores no se da impositivamente
43 sino se da en un ambiente de construcción colectiva y esta
44 construcción está mediada por docentes y padres de familia. R:
45 Considero que una buena convivencia debe tener estas
46 características: la puesta en práctica de valores como El respeto, la
47 empatía, equidad, igualdad además el poder reconocernos que todos
48 somos capaces de lograr lo que se considera imposible y que como
49 seres humanos hijos de Dios tenemos cualidades defectos y virtudes.
50 Por otra parte, entender los errores como oportunidades de
51 crecimiento y mejora. R: Las situaciones que para mí afectan
52 negativamente la convivencia en la institución primeramente él no
53 darle el manejo adecuado a cada situación que se presente dentro
54 del aula y del colegio, por otra parte, la falta de comunicación asertiva
55 entre docentes y alumnos y también afecta negativamente el traslado
56 de las situaciones que viven los estudiantes fuera del colegio al aula
57 de clases. También afecta negativamente la convivencia el hecho de
58 que el estudiante no tenga claro las diferentes sanciones
59 disciplinarias en que pueden incurrir si se presentan casos de abusos
60 o que vayan en contra del buen desarrollo de la buena convivencia
61 escolar. R: Cuando surge un conflicto entre estudiantes como
62 docentes incentivamos el diálogo la comunicación y la mediación
63 entre los involucrados en la situación, regularmente cuando hay algún

64 conflicto nos regimos por lo que indica el manual de convivencia
65 existente en IED de Camilo Torres donde según la ley 1620 nos
66 indica una clasificación de situaciones de convivencia, estas
67 situaciones están descritas en tipo uno faltas leves, tipo dos faltas
68 graves, y tipo tres faltas gravísimas. R: las acciones que como
69 docente realizamos para resolver las situaciones de convivencia que
70 se puedan presentar es Escuchar, la mediación, el descargo de los
71 sucesos es decir que el estudiante redacte con puño y letra lo que
72 sucedió si es una situación tipo uno falta leve se hace la mediación
73 inmediata y se busca que el estudiante reconozca y se autorregule,
74 si es una situación tipo dos es una falta una falta grave se activa el
75 comité de convivencia donde el docente debe actuar como facilitador
76 para que el agresor desarrolle empatía mediante los diferentes
77 procesos de reparación y además los daños que pudo haber causado
78 si es una situación tipo tres una falta gravísima se realiza el reporte
79 inmediato entidades como y ICBF o policía de infancia y adolescencia
80 y se sigue la ruta de atención integral. R: Desde mi experiencia es
81 posible promover el diálogo cuando aparecen estos desacuerdos o
82 conflictos mediante rondas de escucha, la mediación, el perdón y
83 compromiso de no repetición. Se debe promover con los
84 involucrados diferentes técnicas de comunicación para que ellos a su
85 vez puedan expresar lo sucedido y canalizar emociones que pudieron
86 haber incurrido para para que se diera el hecho, es importante aquí
87 que los involucrados puedan sentirse escuchados, a partir de esto
88 reconocer en que pudieron haber fallado. R: Si considero que estas
89 acciones contribuyen a fortalecer una cultura de paz en el aula
90 porque en la medida que se dé el conflicto y exista diálogo mediación
91 perdón y compromiso es posible una cultura de paz, y puesta en
92 práctica de valores. R: La familia influye en la forma en que los
93 estudiantes se relacionan en la escuela debido a que existen
94 patrones y situaciones familiares las cuales permiten que los
95 estudiantes pongan en práctica en el aula situaciones que son
96 reflejada en el nicho familiar y un ejemplo de ellos es la violencia
97 intrafamiliar, un estudiante conflictivo es posible que en su familia
98 esté pasando por situaciones complejas de convivencia o por el
99 contrario un estudiante que refleje valores compromiso respeto es
100 posible que venga de una sana convivencia familiar por lo tanto estas
101 relaciones influyen en la convivencia dentro del aula de clases. R:
102 Las condiciones sociales se convierten en un espejo que influye en la
103 convivencia dentro del aula encontramos el entorno en que se
104 desarrollan nuestros estudiantes es un ambiente de estrato

105 económico bajo, familias de escasos recursos, hogares
106 disfuncionales, drogadicción en el sector delincuencia común y estas
107 situaciones sociales pueden influir en la convivencia dentro del aula
108 debido a que el estudiante se mueve y se desarrolla en su diario vivir
109 en este tipo de ambientes. Es por ello que como institución se ha
110 podido contrarrestar estas situaciones con la puesta en marcha de
111 los diferentes proyectos académicos que procuran la construcción del
112 ser, la puesta en marcha de valores Y además la socialización de
113 sanciones expuestas en el manual de convivencia. R: El papel que
114 debe desempeñar la familia en el fortalecimiento de las relaciones es
115 de inculcar valores, se puede concebir a la familia como esa escuela
116 ese nicho en el cual es posible la construcción y la proyección del ser
117 humano, es la familia la primera comunidad, es allí donde inicia ese
118 compartir con el otro el hacerse con las demás personas, es la familia
119 la que se convierte en ese coequipero, donde el estudiante debe
120 sentirse acompañado y respaldado en su desarrollo social. R: A partir
121 de la convivencia con sus compañeros los estudiantes aprenden a
122 trabajar en equipo, adquieren valores como la solidaridad, el respeto,
123 la empatía, también en este tipo de convivencia con sus compañeros
124 aprenden a reconocer errores y también virtudes. Y esto de una u
125 otra forma beneficia su crecimiento personal y también académico,
126 los estudiantes aprenden a relacionarse con ellos mismos y con los
127 demás. R: Evidencio en estos años como docente de aula que estos
128 valores dejan de ser una teoría para convertirse en una realidad
129 influyendo positivamente en las relaciones dentro del aula, es posible
130 que a partir de la práctica de estos valores el estudiante pueda
131 transformar algunas realidades con las que convive en su entorno y
132 proyectarse hacia el futuro como un ser integral donde no solo crezca
133 en lo académico sino también en lo personal por medio de la puesta
134 en práctica de estos valores. R: Desde mi experiencia he notado que
135 hay diferentes acciones que ayudan a fortalecer estas relaciones
136 positivas entre los miembros de la comunidad educativa y una de
137 esas acciones es la puesta en marcha de convivencias escolares,
138 estas convivencias permiten el fortalecimiento de comunidades, el
139 fortalecimiento también de carácter social, y también el
140 relacionamiento con los demás permitiendo en esta interacción el
141 crecimiento como persona. R: Los cambios que considero necesarios
142 en búsqueda de mejorar la convivencia en la institución, primero
143 fortalecer el departamento de psicorientación escolar, con estrategias
144 inclusivas a toda la comunidad, segundo diseñar y ejecutar
145 convivencias escolares anuales cuyo objetivo sea el fortalecimiento

146 del ser y las relaciones interpersonales, y por último fortalecer
147 prácticas de convivencia y valores en el currículo de manera
148 transversal. R: Las acciones que podrían contribuir a fortalecer una
149 cultura de paz en el aula son: el diálogo como medio de
150 fortalecimiento y convivencia, la mediación, proyectos de aula
151 enfocados en la convivencia y en cultura de paz, los espacios físicos
152 el cual debe ser propicio y enfocado en la convivencia, valores y en
153 la Paz. R: El papel que deberían asumir estudiantes docentes y
154 familias para lograr una convivencia armoniosa. Fortalecer la
155 relación entre docentes familias y estudiantes, propiciar un liderazgo
156 en los estudiantes, los docentes debemos ser integradores y atentos
157 a la escucha de los diferentes sucesos que se puedan presentar, y la
158 familia debe ser ese equipo activo que acompañe el proceso de
159 aprendizaje de los estudiantes.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Perfil del Actor social “Vínculo”

La representante “Vínculo” es madre de familia de la Institución Educativa Distrital (IED) Camilo Torres de Gaira, en Santa Marta. Durante el desarrollo de la entrevista, manifestó un gran entusiasmo y compromiso por la formación integral de sus hijos y el bienestar de la comunidad escolar; su trayectoria como miembro activo de la institución le ha permitido observar de cerca las transformaciones del entorno educativo en los últimos años

Durante el encuentro, expresó un profundo amor por los valores familiares y la importancia de las raíces culturales locales como base para la educación ciudadana. En el desarrollo de su relato, abordó con sinceridad la realidad en que se encuentra sumergido el proceso educativo actual, señalando cómo las situaciones del entorno social han afectado la motivación tanto de los padres como de los estudiantes. Manifestó con preocupación que el interés por el respeto mutuo y la identidad propia parece desvanecerse, por lo que considera urgente fortalecer los

canales de comunicación entre el hogar y el aula para rescatar la convivencia. En este sentido, se presentan el testimonio de la representante “Vínculo”:

Tabla 5

Entrevista realizada al Representante “Vínculo”.

Representante “Vínculo”	
Nº	RELATO
01	R: He observado que algunos estudiantes tienen buena convivencia
02	entre ellos, les gusta compartir los recreos y se apoyan mucho, y en
03	ocasiones en clases veo que uno que entiende le ayuda al que no y
04	eso es bueno, pero, también observo que en muchos casos hay
05	como ciertos roles entre estudiantes que se tiran unos con otros.
06	Algunos quieren como demostrar que son más fuertes y quieren
07	mandar y otros que son bruscos en el trato con sus compañeros y en
08	algunas ocasiones son groseros hasta con los profesores. R: La
09	convivencia que existe entre los estudiantes y los docentes en
10	general es buena, y eso es bueno ya que el profesor siempre influye
11	en la convivencia de los estudiantes, que le dé confianza que le dé
12	consejos porque es para el bien de todos, en la institución, sea
13	dentro del aula o fuera de la institución. Si el profesor es exigente, el
14	profesor está haciendo su labor está haciendo que el estudiante
15	respete, que aprenda porque para eso es el profesor para educar y
16	para enseñar a los niños y es además eso le va a servir fuera de la
17	institución a los estudiantes y a su larga vida para ellos también.
18	Entonces si es buena la convivencia que he visto entre los docentes
19	y con los estudiantes, de esta manera se puede lograr un ambiente
20	adecuado para la formación de los estudiantes. R: Para mí significa
21	que es la relación que se da entre varias personas, que debe ser con
22	amor, respeto, unión, que todo sea pacífico, en el caso de la escuela
23	entre estudiantes y con los docentes, acá es muy bueno siempre la
24	convivencia, sobre todo que sea amorosa y respetuosa, el respeto,
25	sobre todo. R: El respeto, sobre todo, ese es una característica
26	principal, el amor para que pueda haber una convivencia sana, que
27	los estudiantes dialoguen sanamente, que se apoyen, que sean
28	unidos, así pueden aprender unos de otros. R: Sería la falta de
29	respeto, principalmente que no se respeten unos con otros, la falta
30	de respeto hacia el profesor o sea un adulto mayor, las críticas entre
31	compañeros, las crianzas que traen de la casa, si no son con valores
32	perjudica, El abuso de parte de algunos estudiantes contra sus

33 compañeros, la desobediencia, el querer demostrar que son mejores
34 que otros. R: Bueno lo que he visto cuando se presentan conflictos
35 así, es que los estudiantes que quieren problemas se apartan y
36 buscan la manera de encontrarse en un lugar fuera del colegio para
37 evitar ser vistos por los profesores, pero los demás estudiantes los
38 rodean y comienzan a gritar y los profesores se dan cuenta y tratan
38 de calmar a los estudiantes y darle consejo, pero muchas veces
40 pelean, hasta se amenazan y quedan de seguir fuera con la pelea. R:
41 Para que esto no siga los docentes hacen el llamado a los
42 acudientes, hacen el llamado también a los estudiantes se ponen las
43 contrapartes a hablar y ahí se llega a un acuerdo que todo queda
44 aquí en la institución y dialogando se arreglen, la escuela no es para
45 que vengan a pelear acá solamente para educarse y hacer buenas
46 amistades. R: En la institución se trabaja mucho la parte del diálogo y
47 de las formas como se pueden resolver pacíficamente los conflictos
48 que se presentan. Si considero que ayuda mucho a la fortaleza de la
49 paz entre los estudiantes de la institución. R: Si considero que en los
50 estudiantes influye mucho lo que traen de casa, en la casa se le dan
51 los valores éticos a los hijos, se les debe enseñar a respetar, a ser
52 tolerante, pero muchas veces somos los papás los que propiciamos
53 el mal comportamiento en nuestros hijos, sé que hay padres que les
54 enseñan a sus hijos que no se dejen de nadie, que si le dicen o
55 hacen algo algún compañero, no se deje y que le responda
56 violentamente y eso es lo que esos niños demuestran en el colegio.
57 R: Bueno, hay una diferencia que a veces el niño que viene de
58 familia sana o con buenos modales, les enseñan a los otros niños,
59 hay niños que en el colegio buscan unirse a niños sanos y ellos se
60 van como curando, van aprendiendo de ellos a mejorar su
61 comportamiento y pues también hay otros niños que ya vienen con
62 ese mal comportamiento y no les gusta que le digan nada, son
63 groseros y problemáticos ya que vienen de familias donde no se
64 respeta la autoridad de los padres en casa y sí, así se ve la
65 diferencia entre el que viene de un ambiente sano y el niño que no.
66 R: Ya sería como algo individual, porque no todos se comportan
67 como ven en su entorno, pero si influye, el estudiante llega a la
68 institución a querer imponer lo que vive o ve que pasa en su entorno
69 porque lo normaliza. Aunque muchos no lo demuestran a simple
70 vista. R: Sí, considero que es fundamental, el primer paso lo debe
71 dar la familia, los padres sobre todo, el primer punto que uno debe
72 enseñar a los niños es la responsabilidad, el respeto, el cariño para
73 que así vivan en armonía dentro del aula o fuera del aula. R: Si

74 considero que entre ellos se influyen mucho respecto a lo que creen,
75 también es algo personal, porque cada quien se deja influenciar de
76 acuerdo a lo que le convenga o quiera aprender. Pero si entre ellos
77 en esa convivencia diaria, tratan de imitarse si ven comportamientos
78 en sus compañeros, comienzan a hacer lo mismo y llega a
79 convertirse en moda por momentos. R: Si, claro, los niños y jóvenes
80 en la medida que van estableciendo esas relaciones de amistad con
81 sus compañeros, van modelando comportamientos, fortaleciendo sus
82 valores y aprenden a respetar. Hay niños que vienen con malos
83 modales y si pueden cambiarlos acá. Aunque puede suceder lo
84 contrario y un niño o joven que venía con ciertos valores, en el
85 compartir diario, por defenderse de los malos tratos y demostrar
86 rudeza, cambien un poco y se vuelva agresivo e intolerante. R: Que
87 se valore a cada uno de los que forman esta comunidad, que se
88 hable con respeto, que los niños puedan manifestar lo que les pasa,
89 que se busque las medidas para que en los momentos en que los
90 estudiantes sientan que están pasando por dificultades en la casa o
91 en la escuela, puedan dialogar, que se puedan sentir seguros y sin
92 miedo a enfrentar la situación con respeto y empatía. R: Considero
93 que para que exista una buena convivencia escolar, se necesitaría
94 que se organicen comités que permitan a los estudiantes resolver
95 sus conflictos sin violencia, que se organicen charlas educativas en
96 busca de ayudar a los estudiantes que sienten temor a expresarse,
97 los que necesiten una orientación en el colegio. Mejorar el apoyo de
98 la psicóloga. R: Se debe asumir un papel de persona pacífica,
99 tolerante, que se establezca el diálogo como alternativa ante
100 cualquier diferencia, hacer más reuniones con la psicóloga a muchos
101 padres con los niños que tengan de pronto dificultades o problemas.
102 Hay niños que tienen problemas en aprendizaje o en su casa, para
103 que no lo traigan acá a la escuela, sería más conveniente que se
104 trate entre padres y psicólogo, ayudará a sus niños y el apoyo de los
105 docentes también ayudarían en esa parte a los estudiantes. R:
106 Bueno me gustaría que sigan enseñándole a los niños el respeto eso
107 es fundamental y el amor para que así siempre haya armonía, la
108 reflexión que le dejaría sería esa. Hay que hablar mucho con los
109 niños darles consejos, vivimos en un mundo que cada día está más
110 sucio, no dejarlos solos, estar pendiente de ellos siempre,
111 aconsejarles y decirle las cosas como son lo bueno y lo malo
112 siempre aconsejarlos y mucho apoyo a aquellos estudiantes que
113 presentan situaciones difíciles.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Segundo Nivel

Símbolos y significados

Tejido de Significados: El Aula como Epicentro de Paz y Aprendizaje Social

En el segundo nivel de la tesis doctoral, denominado Símbolos y Significados, titulado Tejido de Significados: El Aula como Epicentro de Paz y Aprendizaje Social, se presenta de forma organizada el conjunto de matrices de interpretación derivadas de cada uno de los actores sociales que hacen vida en la Institución Educativa Distrital Camilo Torres. En este escenario, los docentes, el estudiante y la representante, como sujetos actuantes y sentipensantes de este estudio, aportaron los relatos que fueron contrastados para hallar semejanzas y discrepancias. Para ello, se empleó una segmentación de conceptos que permitió descifrar e interpretar la información relevante mediante unidades temáticas denominadas códigos, los cuales emergieron directamente de la realidad observada en el aula. Al respecto, Strauss y Corbin (2002) señalan que la codificación representa “el proceso analítico mediante el cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría”. (p.136).

Siguiendo este orden de ideas, se llevó a cabo un proceso de sistematización profunda para develar el conjunto de significados hallados en las entrevistas. Se realizó un análisis exhaustivo de todos los testimonios con el fin de comprenderlos, eligiendo aquellos con mayor carga semántica para proceder a su debida interpretación. En este punto, se asumió la aspiración de Husserl (2012) en su método “captar la esencia del fenómeno (*eidos*)”. (p.533). Esto es posible gracias a la entrevista en profundidad, caracterizada por una mínima intervención de la investigadora, lo cual permitió que, a través de la lectura y relectura de los relatos, se logró captar aquello invariable que se repite, aunque se revele de diferentes maneras (Streubert y Carpenter, 2007). Esta búsqueda de la esencia implica, como diría Heidegger (2006), un “desocultamiento” del ser en su cotidianidad escolar.

En esta etapa de la investigación, se procedió directamente a la condensación de códigos descriptivos. Mediante este proceso, se identificaron partes concretas de las transcripciones para asociarlas a códigos vinculados con la esencia del fenómeno de la convivencia. Se realizó una selección rigurosa de los datos arrojados por los actores sociales de la institución, con el propósito de recolectar frases coherentes que permitieron una aglomeración de elementos vinculados a la cultura de paz. Este intervalo de delimitación categorial dio paso a los códigos emergentes y, posteriormente, a la construcción de subcategorías, denominadas en este estudio como códigos de relación, los cuales surgieron a partir de un proceso de triangulación detallado. Como afirma Pérez (2004), la triangulación “permite reinterpretar el fenómeno desde diversos ángulos, garantizando la validez y el rigor de los hallazgos cualitativos”. (p.123).

En este sentido, se destaca la importancia de realizar la construcción de significados mediante una detallada hermenéutica de dichos testimonios. Esta ciencia y arte de la interpretación, que según Gadamer (1993) es un “horizonte de comprensión” (p.12), donde se fusionan el pasado del texto y el presente del intérprete, permitió determinar el significado exacto de las voces de los informantes. Se elaboraron matrices de interpretación a nivel conceptual donde se muestran las expresiones vivas y los códigos que brotaron de la realidad contextualizada en el aula de clase

Por esta razón, la información cualitativa obtenida se procesó a través del apoyo tecnológico del programa Atlas.ti (versión 7.5.4). Este software, según Varguillas (2006), no sustituye la capacidad intelectual del investigador, más bien facilita la segmentación de unidades de significado y el establecimiento de redes relacionales que permiten conocer el conjunto de significados vinculados con la convivencia escolar como escenario de aprendizaje.

Cabe destacar que este nivel de la investigación cualitativa corresponde a la construcción de subcategorías que permitieron la convergencia de distintos elementos para generar una aproximación ontológica del fenómeno de la

convivencia escolar y la cultura de paz. A partir de las experiencias y significaciones construidas por los actores involucrados, se presenta la matriz de interpretación conceptual que sirve de sustento sistemático a las relaciones existentes entre los códigos, propios del método fenomenológico hermenéutico. Finalmente, se estableció un proceso de triangulación de fuentes, que de acuerdo con Denzin (1970), consiste en el uso de múltiples fuentes de datos para ganar una comprensión más completa del fenómeno, permitiendo realizar la exégesis de cada uno de los códigos hallados en esta investigación.

Tabla 6

Código de Relación: Acciones para la cultura de paz

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Transformación Socioeducativa	Semilla	“Propone momentos específicos en el salón para expresar diferencias o agradecimientos... la resolución de conflictos nace de poder decirle al otro qué actitud no gusta”.	(1:12)	El discurso de la informante revela que la paz se siembra desde el reconocimiento de la alteridad. La exégesis sugiere que la comunicación asertiva actúa como un catalizador donde el conflicto, lejos de ser evadido, es gestionado a través de la expresión honesta, permitiendo que el aula se convierta en un laboratorio de convivencia democrática.
	Mediador	“Plantea la creación de grupos de estudiantes mediadores de conflictos... realizar talleres de inteligencia emocional y comunicación asertiva”.	(2:25)	La evidencia denota la necesidad de institucionalizar la paz mediante herramientas técnicas. La interpretación apunta a que el tejido social escolar requiere de la formación en competencias blandas, donde la mediación entre pares resuelva disputas y logre empoderar al estudiante como un actor político y pacífico.
		“Define acciones concretas como la mediación inmediata, el 'descargo' escrito de		Las categorías interpretativas aquí resaltan la sistematización de la convivencia. Se infiere que la paz

Praxis de Convivencia	Tejedor	sucesos... que la paz sea un eje transversal en todo el currículo".	(3:18)	debe ser una praxis cotidiana y administrativa, donde el docente actúa como un árbitro neutral que utiliza la reflexión escrita y el currículo integrado para desarticular la violencia de forma estructural.
	Vinculo	"Resalta que el primer paso es la enseñanza de respeto y responsabilidad en la familia... fortalecer el apoyo de psicorientación".	(4:09)	La exégesis indica que la cultura de paz posee una raíz externa e indispensable: el hogar. El análisis sugiere que la escuela no puede operar de forma aislada; la paz se entiende como una corresponsabilidad donde los valores primarios de la familia se entrelazan con el apoyo psicopedagógico especializado.
	Semilla	"Propone momentos específicos en el salón para expresar diferencias o agradecimientos... la resolución de conflictos nace de poder decirle al otro qué actitud no gusta".	(1:12)	La evidencia sugiere que la paz emerge de la validación del yo frente al otro en un espacio seguro. La exégesis indica que la comunicación asertiva es una semilla de transformación donde la palabra sustituye la confrontación, permitiendo que la corrección mutua fortalezca el tejido escolar desde la base estudiantil.
		"Plantea la creación de grupos de estudiantes mediadores de conflictos...		El discurso denota la necesidad de tejer redes de apoyo mediante la profesionalización de la convivencia.

Mediador	realizar talleres de inteligencia emocional y comunicación asertiva". (2:25)	La interpretación apunta a que la paz escolar requiere herramientas técnicas y socioemocionales que empoderen al estudiante, transformándolo de un sujeto pasivo a un mediador activo de su propia realidad organizacional.
Tejedor	"Define acciones concretas como la mediación inmediata, el descargo escrito de sucesos... que la paz sea un eje transversal en todo el currículo". (3:18)	Las categorías interpretativas resaltan la función del docente como mediador estructural. Se infiere que la paz debe ser una práctica administrativa y pedagógica cotidiana, donde el registro escrito y la transversalidad curricular actúan como mecanismos para desarticular la violencia de forma sistémica y reflexiva.
Vinculo	"Resalta que el primer paso es la enseñanza de respeto y responsabilidad en la familia... fortalecer el apoyo de psicorientación". (4:09)	La exégesis indica que la cultura de paz posee un vínculo umbilical con el entorno extraescolar. El análisis sugiere que la escuela funciona como un resonador de los valores sembrados en el hogar; por tanto, la paz se entiende como una corresponsabilidad donde la familia provee la base ética y la institución el soporte profesional.
	"Propone momentos específicos en el salón para	La evidencia revela que la paz se construye a partir del reconocimiento

Gestión	Semilla	expresar diferencias o agradecimientos... la resolución de conflictos nace de poder decirle al otro qué actitud no gusta". (1:12)	y respeto por la diferencia. La exégesis sugiere que el aula funciona como un espacio de encuentro donde la validación del "otro" permite transformar la discrepancia en un diálogo constructivo, sentando las bases de una convivencia armónica desde la subjetividad del estudiante.
	Mediador	"Plantea la creación de grupos de estudiantes mediadores de conflictos... realizar talleres de inteligencia emocional y comunicación asertiva". (2:25)	El discurso denota una intención de estructurar la empatía mediante la formación técnica. La interpretación apunta a que la gestión de la alteridad requiere de competencias socioemocionales que permitan a los actores educativos "tejer" soluciones colectivas, delegando en el estudiante la responsabilidad de ser un puente para el entendimiento mutuo.
	Tejedor	"Define acciones concretas como la mediación inmediata, el 'descargo' escrito de sucesos... que la paz sea un eje transversal en todo el currículo". (3:18)	Las categorías interpretativas resaltan la necesidad de una mediación formalizada. Se infiere que la paz, vista desde la alteridad, debe ser una política organizacional donde el docente interviene para facilitar el reconocimiento de las partes involucradas, convirtiendo el conflicto en una oportunidad pedagógica reglamentada.

Vinculo	“Resalta que el primer paso es la enseñanza de respeto y responsabilidad en la familia... fortalecer el apoyo de psicorientación”.	(4:09)	La exégesis indica que la percepción del "otro" tiene su génesis en el núcleo familiar. El análisis sugiere que el vínculo escuela-familia es vital para consolidar valores de tolerancia; por ende, la cultura de paz se entiende como una red de corresponsabilidad donde el hogar aporta la base moral y la institución el acompañamiento especializado.
---------	---	--------	--

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 7

Código de Relación: Actividades de aprendizaje

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Innovación Didáctica	Semilla	“Propone momentos específicos en el salón para expresar diferencias o agradecimientos... la resolución de conflictos nace de poder decirle al otro qué actitud no gusta”.	(1:12)	La evidencia sugiere que el aprendizaje más allá de ser cognitivo, es una experiencia social situada. La exégesis indica que, al integrar dinámicas de expresión en el aula, se transforma el espacio tradicional en un entorno de aprendizaje activo donde el estudiante desarrolla competencias ciudadanas mediante la práctica reflexiva de sus propias vivencias.
	Mediador	“Plantea la creación de grupos de estudiantes mediadores de conflictos... realizar talleres de inteligencia emocional y comunicación asertiva”.	(2:25)	El discurso denota una transición hacia metodologías participativas. La interpretación apunta a que las actividades de aprendizaje deben trascender el contenido académico para “tejer” habilidades para la vida, utilizando la mediación como una estrategia pedagógica que fomenta la autonomía y el liderazgo dentro del ecosistema escolar.
	Tejedor	“Define acciones concretas como la mediación inmediata, el 'descargo' escrito de sucesos... que la paz sea un	(3:18)	Las categorías interpretativas resaltan la importancia de la planificación intencionada del aprendizaje. Se infiere que la integración de actividades transversales

	eje transversal en todo el currículo”.		permite que el estudiante procese la realidad organizacional de forma crítica, utilizando el registro y la sistematización como herramientas para consolidar un conocimiento significativo y ético.
Vínculo	“Resalta que el primer paso es la enseñanza de respeto y responsabilidad en la familia... fortalecer el apoyo de psicorientación”.	(4:09)	La exégesis indica que el aprendizaje es un proceso híbrido que se nutre del vínculo hogar-escuela. El análisis sugiere que las actividades formativas son más efectivas cuando existe una coherencia entre los valores familiares y las estrategias institucionales, permitiendo un desarrollo integral apoyado en redes de acompañamiento profesional.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 8

Código de Relación: Aprendizaje social

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Interacción Dialógica	Semilla	“En el salón nos sentamos a conversar sobre lo que nos molesta de los demás para llegar a un acuerdo y no pelear”.	(1:12)	La evidencia revela que el aprendizaje social se origina en la interacción directa. La exégesis sugiere que el aula es un espacio de intersubjetividad donde el estudiante modela su conducta a través de la retroalimentación del grupo, convirtiendo la vivencia compartida en un aprendizaje significativo.
	Mediador	“Buscamos que los muchachos que tienen más liderazgo positivo ayuden a sus compañeros a resolver sus diferencias mediante el ejemplo”.	(2:25)	El discurso denota que el aprendizaje social requiere de estructuras de participación activa. La interpretación apunta a que la formación de líderes actúa como un andamiaje colectivo, donde el conocimiento socioemocional se transmite entre pares por imitación y guía.
	Tejedor	“Cuando ocurre un conflicto, lo usamos como una lección para todo el grupo, analizando las consecuencias de las acciones de forma colectiva”.	(3:18)	Las categorías interpretativas resaltan la mediación como una herramienta de aprendizaje vicario. Se infiere que, al socializar los procesos de resolución, el docente facilita un entorno donde la observación de conductas pacíficas se convierte en la norma organizacional compartida.

Vinculo	“Nosotros como padres tratamos de que lo que aprenden en las charlas de la escuela lo practiquen también con sus hermanos en la casa”.	(4:09)	La exégesis indica que el aprendizaje social es un proceso transituacional que vincula el hogar con la escuela. El análisis sugiere que el desarrollo de la identidad social del estudiante se fortalece cuando existe transferencia del conocimiento desde el entorno escolar al familiar.
---------	--	--------	---

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 9

Código de Relación: Contexto familiar

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Entorno	Semilla	“A veces mis papás no tienen tiempo de revisar la tarea, pero siempre me dicen que debo ser respetuoso con los profesores”.	(1:45)	La evidencia sugiere que el contexto familiar actúa como la base ética del estudiante. La exégesis indica que, independientemente del acompañamiento académico, la familia provee el andamiaje moral que condiciona la actitud del sujeto dentro de la organización escolar, siendo el primer filtro de socialización.
	Mediador	“Notamos que los niños que vienen de hogares funcionales y con reglas claras tienen mayor facilidad para trabajar en equipo en el aula”.	(2:10)	El discurso denota una correlación directa entre la estructura doméstica y el desempeño social. La interpretación apunta a que el clima familiar moldea las competencias relacionales del individuo, facilitando o dificultando su capacidad de integración y colaboración en los procesos de aprendizaje colectivo.
	Tejedor	“Hacemos reuniones de representantes para orientarlos, porque si en la casa hay violencia, el alumno la réplica aquí como algo normal”.	(3:05)	Las categorías interpretativas resaltan la naturaleza imitativa de la conducta estudiantil. Se infiere que el contexto familiar puede actuar como un factor de riesgo o de protección; por ello, la gestión organizacional debe incluir la sensibilización de los padres para romper ciclos de

			conducta disruptiva.
Vinculo	“Yo trato de estar pendiente de con quién anda mi hijo y qué ve en internet, porque uno como representante es el responsable de su conducta”.	(4:22)	La exégesis indica la importancia de la supervisión parental en la formación del ser. El análisis sugiere que el compromiso del representante es el vínculo vital que asegura la continuidad de los valores institucionales, entendiendo la educación como una responsabilidad compartida y no delegada exclusivamente a la escuela.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 10

Código de Relación: Contexto institucional

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Cultura Organizacional Normativa	Semilla	“Aquí existen normas de convivencia claras que se pegan en las carteleras para que todos sepamos cómo debemos comportarnos en los pasillos”.	(1:58)	La evidencia sugiere que el contexto institucional se manifiesta a través de símbolos y normas visibles que orientan el deber ser. La exégesis indica que la infraestructura comunicacional de la escuela no es solo decorativa, constituye el marco regulatorio que moldea la identidad del estudiante dentro del colectivo.
	Mediador	“El manual de acuerdos de convivencia es nuestra principal herramienta; cada docente lo aplica para que haya unidad de criterio en la institución”.	(2:33)	El discurso denota una búsqueda de cohesión pedagógica y administrativa. La interpretación apunta a que la efectividad del contexto institucional radica en la unificación de procesos, donde el docente se convierte en un garante de la normativa vigente para asegurar un clima escolar estable y predecible.
	Tejedor	“Desde la dirección se promueven consejos técnicos mensuales para evaluar los proyectos y ajustar las estrategias de disciplina de todo el plantel”.	(3:40)	Las categorías interpretativas resaltan la importancia de la gestión directiva en la construcción del entorno. Se infiere que el contexto institucional se fortalece mediante la reflexión sistémica y el trabajo colaborativo, permitiendo que la organización aprenda de su propia praxis

			para mejorar su funcionamiento interno.
Vinculo	“La escuela siempre nos informa sobre los reglamentos en las asambleas, para que nosotros como padres apoyemos las decisiones de los directivos”.	(4:51)	La exégesis indica que la legitimidad de la institución depende de su capacidad de comunicación externa. El análisis sugiere que el contexto institucional se extiende hacia la comunidad, buscando el consenso y el respaldo de la familia para validar la autoridad y los valores que la escuela representa.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 11

Código de Relación: Contexto social

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Realidad Sociocomunitaria	Semilla	“A veces se escuchan ruidos de la calle o problemas en la comunidad que nos distraen cuando estamos en clase”.	(1:62)	La evidencia sugiere que el contexto social penetra las fronteras físicas de la escuela. La exégesis indica que la realidad externa no es ajena al proceso educativo; por el contrario, las dinámicas del entorno comunitario actúan como ruidos o estímulos que condicionan la concentración y el bienestar del sujeto en formación.
	Mediador	“Trabajamos en una zona donde la situación económica afecta la asistencia; muchos jóvenes deben ayudar en sus casas y eso impacta el rendimiento”.	(2:45)	El discurso denota una relación intrínseca entre la vulnerabilidad social y el derecho a la educación. La interpretación apunta a que el contexto social impone desafíos estructurales a la organización, obligando al docente a adaptar su praxis para responder a las necesidades materiales y emocionales de los estudiantes.
	Tejedor	“La escuela es el único lugar seguro del barrio; aquí los muchachos se sienten protegidos de los peligros que hay allá afuera en la zona”.	Docente 2 (3:55)	Las categorías interpretativas resaltan la función social de la institución como refugio. Se infiere que, frente a un contexto social hostil, la organización escolar asume un rol protector que trasciende lo académico, convirtiéndose en un espacio de resistencia y resiliencia para la comunidad.

Vinculo	“Como vecinos, tratamos de cuidar el colegio porque es lo que beneficia a nuestros hijos, a pesar de que la comunidad tiene muchas carencias”.	Represent ante (4:68)	La exégesis indica que el contexto social se define por la solidaridad y el sentido de pertenencia. El análisis sugiere que la escuela actúa como un eje articulador de la comunidad, donde el apoyo de los representantes es el motor que permite mantener la operatividad institucional frente a las crisis del entorno.
---------	---	-----------------------	---

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 12

Código de Relación: Convivencia dentro de aula

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Dinámica Relacional del Aula	Semilla	“Cuando un compañero se siente mal o está triste, todos tratamos de animarlo y la profesora nos permite tomarnos un tiempo para escucharlo”.	(1:75)	La evidencia sugiere que la convivencia en el aula se nutre de la inteligencia emocional colectiva. La exégesis indica que el salón de clases más que un espacio de instrucción, es un ecosistema afectivo donde la empatía actúa como el regulador principal de las tensiones, permitiendo que el ser se manifieste en su dimensión más humana.
	Mediador	“Fomentamos el trabajo en parejas rotativas para que los estudiantes aprendan a tolerar diferentes formas de pensar y estilos de trabajo”.	(2:52)	El discurso denota una intención pedagógica orientada a la desarticulación de prejuicios. La interpretación apunta a que la convivencia se gestiona mediante estrategias de contacto social planificado, donde el docente interviene para "tejer" vínculos de respeto que trasciendan las afinidades personales de los alumnos.
	Tejedor	“Establecemos roles de liderazgo compartidos en cada proyecto, para que no siempre manden los mismos y todos aprendan a seguir instrucciones”.	Docente 2 (3:64)	Las categorías interpretativas resaltan la democratización del poder dentro del aula. Se infiere que la convivencia institucional se fortalece cuando se distribuyen las responsabilidades, permitiendo que el estudiante experimente la horizontalidad y

			la equidad como principios rectores de su hacer organizacional.
Vinculo	“A mi hija le gusta ir a clase porque dice que su maestra la trata con cariño y que sus amigos la incluyen en todos los juegos del recreo”.	Represent ante (4:76)	La exégesis indica que la calidad de la convivencia se mide por el sentido de pertenencia y seguridad emocional. El análisis sugiere que un clima de aula positivo es el mayor incentivo para la permanencia escolar, evidenciando que el vínculo afectivo es el soporte fundamental del aprendizaje social.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 13

Código de Relación: Convivencia escolar

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Sinergia Institucional	Semilla	“En los recreos y en los actos culturales se siente que somos una sola familia; los grandes cuidan a los más pequeños”.	(1:88)	La evidencia sugiere que la convivencia escolar trasciende los límites del aula para convertirse en un fenómeno de identidad colectiva. La exégesis indica que la interacción en espacios no convencionales fortalece los lazos de fraternidad, permitiendo que el estudiante desarrolle un sentido de protección y pertenencia hacia la comunidad global del plantel.
	Mediador	“La paz en el colegio se logra porque los docentes nos apoyamos mutuamente cuando hay una situación difícil con un alumno en el patio”.	(2:60)	El discurso denota la importancia del modelaje adulto y el trabajo en equipo. La interpretación apunta a que la convivencia escolar es un reflejo de la cohesión del cuerpo docente, donde la colaboración institucional actúa como un muro de contención ante las conductas disruptivas, garantizando un ambiente seguro para todos.
	Tejedor	“Implementamos jornadas de mantenimiento y embellecimiento donde participan todos, porque cuidar la planta física también	Docente 2 (3:72)	Las categorías interpretativas resaltan la relación entre el entorno físico y la paz social. Se infiere que el sentido de pertenencia y el cuidado de los espacios comunes son estrategias del hacer

	es convivir en armonía”.		organizacional que promueven el respeto mutuo, convirtiendo la gestión de la infraestructura en un acto pedagógico de convivencia.
Vinculo	“Yo veo que en este colegio se respetan mucho las diferencias; no importa de dónde venga el niño, siempre hay un trato amable de todos”.	Represent ante (4:85)	La exégesis indica que la convivencia escolar se fundamenta en la cultura de la inclusión. El análisis sugiere que la percepción de respeto y equidad por parte de la comunidad externa valida el éxito de las políticas institucionales, consolidando un clima de confianza que favorece la integración de todas las familias al proyecto educativo.
Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)			

Tabla 14

Código de Relación: Proceso de comunicación

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Flujos de Información Organizacional	Semilla	“Cuando hay cambios en el horario o actividades nuevas, nos avisan por el grupo de difusión y también lo dicen en la formación de la mañana”.	(1:92)	La evidencia sugiere que la comunicación institucional utiliza canales múltiples para asegurar la recepción del mensaje. La exégesis indica que la redundancia comunicativa en la escuela realmente es una estrategia para reducir la incertidumbre, garantizando que el estudiante se mantenga alineado con los objetivos operativos del plantel.
	Mediador	“Mantenemos una comunicación abierta con los colegas a través de reuniones de pasillo y actas formales, para que nada quede en el aire”.	(2:75)	El discurso denota la coexistencia de redes de comunicación formales e informales. La interpretación apunta a que la salud organizacional depende de la fluidez de estos intercambios, donde el docente valida la información oficial mediante el diálogo cotidiano con sus pares, fortaleciendo el quehacer docente.
	Tejedor	“Utilizamos carteleros informativos y circulares escritas para que cada proceso administrativo sea transparente y conocido por todo el personal”.	(3:88)	Las categorías interpretativas resaltan la importancia del registro documental en la comunicación. Se infiere que la institucionalidad se construye a través de mensajes tangibles que minimizan las distorsiones, permitiendo que la gestión

			organizacional sea percibida como un proceso claro, ordenado y profesional.
Vinculo	“La comunicación con la escuela es buena porque siempre nos atienden el teléfono o nos reciben en la puerta para darnos cualquier información”.	(4:94)	La exégesis indica que el proceso de comunicación externa se fundamenta en la accesibilidad y la prontitud. El análisis sugiere que la apertura de la institución hacia la comunidad genera un clima de confianza, donde el representante se siente parte del diálogo educativo al recibir respuestas oportunas a sus inquietudes.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 15

Código de Relación: Proceso de socialización

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Internalización de la Cultura Escolar	Semilla	“Cuando entré al colegio, mis compañeros me explicaron cómo funcionaban las guardias y quiénes eran los profesores más estrictos”.	(1:98)	La evidencia sugiere que la socialización primaria dentro de la escuela ocurre mediante el modelaje de pares. La exégesis indica que la integración del sujeto además de formal, depende de una red de saberes compartidos que permiten al estudiante navegar la cultura organizacional desde la horizontalidad.
	Mediador	“En las semanas de inducción, acompañamos a los nuevos docentes para que conozcan nuestra mística de trabajo y se adapten rápido al ritmo del plantel”.	(2:84)	El discurso denota un proceso de socialización laboral planificado. La interpretación apunta a que la organización asegura su continuidad mediante el acompañamiento pedagógico, donde el "hacer" institucional se transmite como un legado ético que reduce la brecha de adaptación del personal ingresante.
	Tejedor	“Las efemérides y actos cívicos son momentos donde todos recordamos nuestros valores; es ahí donde realmente nos sentimos parte de la institución”.	(3:95)	Las categorías interpretativas resaltan el papel de los rituales en la socialización colectiva. Se infiere que los actos simbólicos actúan como mecanismos de cohesión que refuerzan el sentido de identidad, permitiendo que el individuo trascienda su rol particular para reconocerse como parte de un sistema de

			valores compartidos.
Vinculo	“Desde que inscribí a mi hijo, la escuela me ha hecho sentir bienvenida, invitándome a participar en los comités para conocer cómo trabajan”.	(4:102)	La exégesis indica que la socialización se extiende a la familia como actor externo. El análisis sugiere que la apertura institucional hacia los representantes facilita una transición fluida del hogar a la escuela, convirtiendo el proceso de adaptación en una experiencia de corresponsabilidad y reconocimiento mutuo.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 16

Código de Relación: Relaciones con la comunidad escolar

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Vinculación Socioeducativa	Semilla	“Nos gusta cuando la escuela abre las puertas para operativos de salud o reuniones de los consejos comunales porque así nos sentimos parte de ella”.	Estudiante (1:105)	La evidencia sugiere que la relación con la comunidad se fortalece mediante la apertura del espacio físico para fines sociales. La exégesis indica que la escuela trasciende su función académica para convertirse en un centro de gestión comunitaria, donde el estudiante percibe la utilidad social de su institución en el entorno inmediato.
	Mediador	“Mantenemos contacto con los comercios cercanos para que nos apoyen con la seguridad de los alumnos cuando salen de clase por las tardes”.	Docente 1 (2:92)	El discurso denota una estrategia de corresponsabilidad para la protección del estudiantado. La interpretación apunta a que la organización educativa requiere "tejer" alianzas con los actores económicos locales para garantizar un entorno seguro y de apoyo mutuo en el quehacer cotidiano.
	Tejedor	“Desde la coordinación, invitamos a profesionales de la comunidad para que den charlas vocacionales y compartan sus experiencias con los jóvenes”.	Docente 2 (3:110)	Las categorías interpretativas resaltan la integración del saber comunitario en el currículo. Se infiere que las relaciones con la comunidad enriquecen el proceso formativo, permitiendo que la organización escolar se nutra de la experiencia de actores externos para fortalecer la orientación y el proyecto de vida del ser.

Vinculo	“Como vecinos, estamos pendientes de avisar al director si vemos algo extraño cerca de la escuela los fines de semana o en vacaciones”.	Represent ante (4:115)	La exégesis indica que la comunidad escolar ejerce una contraloría social basada en el sentido de pertenencia. El análisis sugiere que la relación escuela-comunidad se consolida cuando el entorno asume el rol de custodio de la institución, reconociéndola como un patrimonio colectivo que debe ser preservado por todos.
---------	---	------------------------------	--

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 17

Código de Relación: Relaciones de aprendizaje

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Horizontalidad Pedagógica	Semilla	“Me gusta cuando el profesor se sienta con nosotros y nos explica con calma, como si fuera uno más del grupo, sin hacernos sentir mal si nos equivocamos”.	(1:112)	La evidencia sugiere que la relación de aprendizaje se fortalece cuando se elimina la jerarquía punitiva. La exégesis indica que el aprendizaje significativo ocurre en un espacio de confianza donde el error es visto como una oportunidad de crecimiento, permitiendo que el ser se desarrolle sin el temor al juicio académico.
	Mediador	“Aprendo mucho de mis alumnos; sus preguntas me obligan a investigar más y a buscar nuevas formas de explicar la teoría en la práctica escolar”.	(2:98)	El discurso denota una relación de aprendizaje bidireccional y recíproca. La interpretación apunta a que la labor docente es un proceso de formación continua donde el estudiante actúa como un catalizador del conocimiento, impulsando al profesor hacia una constante innovación de su propio hacer organizacional.
	Tejedor	“Propiciamos encuentros donde los estudiantes de años superiores tutorizan a los más pequeños en sus proyectos de investigación para la feria”.	(3:118)	Las categorías interpretativas resaltan el aprendizaje cooperativo como una estrategia institucional. Se infiere que la organización fomenta redes de apoyo académico que validan el saber del estudiante, convirtiendo la enseñanza entre pares en una herramienta poderosa para

			consolidar la cultura científica del plantel.
Vinculo	“He aprendido a usar nuevas herramientas tecnológicas gracias a los talleres que da la escuela para nosotros los padres, para ayudar mejor a nuestros hijos”.	(4:122)	La exégesis indica que la relación de aprendizaje se extiende a la familia mediante la formación de adultos. El análisis sugiere que la escuela asume un rol como centro de alfabetización integral, donde el representante se convierte en un aprendiz activo para fortalecer la corresponsabilidad en el proceso educativo.

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 18

Código de Relación: Relaciones entre docentes y estudiantes

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Acompañamiento Ontológico	Semilla	“Mi profesor no solo da la clase, él se preocupa por saber si desayunamos o si tenemos algún problema en la casa antes de empezar el tema”.	(1:118)	La evidencia sugiere que el vínculo docente-estudiante trasciende la mera transferencia de datos para situarse en la esfera del cuidado humano. La exégesis indica que el reconocimiento de la integridad del sujeto es la base de la autoridad pedagógica, permitiendo que la enseñanza se convierta en un acto de acompañamiento que valida al ser antes que al saber académico.
	Mediador	“Tratamos de romper el hielo con dinámicas de grupo para que el estudiante nos vea como guías y no como una figura de poder que solo viene a mandar”.	(3:12)	El discurso denota una intención de horizontalidad en la gestión del aula. La interpretación apunta a que la efectividad del hacer organizacional depende de la reducción de la distancia social, donde el docente construye un liderazgo basado en la confianza y la mediación, facilitando un entorno propicio para el aprendizaje colaborativo.
	Tejedor	“Mantenemos una política de puertas abiertas donde los muchachos pueden acercarse a coordinación para plantear sus dudas con total libertad”.	(3:125)	Las categorías interpretativas resaltan la institucionalización del respeto y la escucha activa. Se infiere que la organización escolar se fortalece cuando se establecen canales de comunicación accesibles, permitiendo que el estudiante se sienta escuchado y valorado

			como un actor con voz dentro de la estructura administrativa.
Vinculo	“Siento que los maestros de aquí tienen mucha paciencia con los jóvenes, les explican varias veces y los motivan a seguir adelante a pesar de las fallas”.	(4:128)	La exégesis indica que la relación docente-estudiante es percibida por la familia como un factor de resiliencia escolar. El análisis sugiere que el refuerzo positivo y la perseverancia pedagógica son las herramientas que consolidan la confianza del representante en la institución, garantizando el apoyo mutuo en la formación del educando.

Fuente: Villegas (2026).

Tabla 19

Código de Relación: Relaciones entre los estudiantes

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Cohesión de Pares y Solidaridad	Semilla	“Cuando alguien no entiende la clase, entre nosotros mismos nos explicamos en el recreo para que nadie se quede atrás”.	(1:124)	La evidencia sugiere que las relaciones entre pares se fundamentan en un sistema de apoyo mutuo informal. La exégesis indica que la solidaridad estudiantil actúa como un mecanismo de compensación pedagógica, donde el vínculo afectivo facilita la transferencia de conocimientos y fortalece el sentido de comunidad dentro del quehacer escolar.
	Mediador	“Fomentamos que los grupos de trabajo sean heterogéneos para que los estudiantes aprendan a valorar las habilidades de sus compañeros”.	(3:20)	El discurso denota una intención de institucionalizar la colaboración. La interpretación apunta a que la organización promueve el reconocimiento de la diversidad, utilizando las relaciones entre alumnos como un laboratorio social donde se desarrollan competencias de tolerancia y trabajo en equipo indispensables para el ser organizacional.
	Tejedor	“Observamos que los alumnos crean sus propios códigos de respeto y lealtad, lo que ayuda a prevenir situaciones de	(3:132)	Las categorías interpretativas resaltan la existencia de una micropolítica estudiantil basada en la ética del cuidado. Se infiere que la convivencia se autorregula mediante pactos implícitos de respeto mutuo, lo que permite

	acoso en los pasillos”.		que el ambiente escolar sea percibido como un espacio seguro y confiable para todos los actores.
Vínculo	“Mi hijo me cuenta que tiene amigos de otros años y que se ayudan mucho con los materiales o prestándose los libros cuando hacen falta”.	(4:135)	La exégesis indica que las relaciones entre estudiantes trascienden el nivel académico para convertirse en redes de intercambio de recursos. El análisis sugiere que este capital social estudiantil alivia las carencias del contexto y refuerza la resiliencia del colectivo frente a las dificultades del entorno.

Fuente: Villegas (2026).

Tabla 20

Código de Relación: Resolución de conflictos

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Mediación Transformativa	Semilla	“Si tenemos un problema fuerte, el delegado busca a un mediador del salón para hablar antes de que llegue el profesor y nos castiguen”.	(1:130)	La evidencia sugiere la existencia de mecanismos de autorregulación estudiantil. La exégesis indica que la resolución de conflictos no siempre requiere de la autoridad jerárquica; la capacidad de los pares para intervenir de manera temprana demuestra una internalización de la cultura de paz que preserva la armonía del grupo.
	Mediador	“Aplicamos la escucha activa para que ambas partes se sientan validadas; no buscamos culpables, sino soluciones que beneficien a todos”.	(3:28)	El discurso denota una transición de la disciplina punitiva hacia la justicia restaurativa. La interpretación apunta a que el docente actúa como un facilitador que legitima la perspectiva del otro, convirtiendo el conflicto en una oportunidad pedagógica para desarrollar habilidades de negociación y asertividad.
	Tejedor	“Contamos con un protocolo de acuerdos de paz donde cada incidente se registra para hacerle seguimiento y evitar que el problema escale”.	(3:140)	Las categorías interpretativas resaltan la importancia de la sistematización administrativa en la convivencia. Se infiere que la organización escolar se fortalece mediante procesos claros de registro y seguimiento, lo que garantiza la transparencia y la equidad en el manejo de

			las discrepancias institucionales.
Vinculo	“Me parece bien que la escuela nos llame a conversar cuando hay roces, porque así uno escucha la otra versión y se arreglan las cosas de frente”.	(4:142)	La exégesis indica que la resolución de conflictos es un proceso que integra la corresponsabilidad familiar. El análisis sugiere que el diálogo directo entre la institución y el hogar desactiva prejuicios, consolidando un frente unido que enseña al estudiante a enfrentar los problemas mediante la palabra y el respeto.

Fuente: Villegas (2026).

Tabla 21

Código de Relación: Valores asociados a la cultura de paz

Código Emergente	Rol de la Estructura que componen los Actores Sociales	Evidencia	Fuente	Exégesis
Axiología de la Convivencia	Semilla	“En la escuela nos enseñan que ser tolerante es aceptar que no todos pensamos igual, y eso ayuda a que no haya tantas discusiones en el grupo”.	(1:138)	La evidencia sugiere que la cultura de paz se internaliza a través del valor de la tolerancia. La exégesis indica que el reconocimiento de la alteridad es el primer paso para la armonía social, donde el estudiante aprende a gestionar la diversidad de pensamiento como un activo y no como un foco de conflicto.
	Mediador	“Promovemos la solidaridad no solo como una palabra, sino como una práctica diaria donde el docente modela el apoyo hacia quienes más lo necesitan”.	(3:35)	El discurso denota que los valores de paz requieren de una praxis coherente por parte del líder educativo. La interpretación apunta a que la solidaridad actúa como un eje transversal que cohesiona al colectivo, transformando el hacer organizacional en un ejercicio de ética aplicada y compromiso social.
	Tejedor	“La honestidad y la responsabilidad son pilares en nuestro manual; si un alumno comete un error, se le enseña a repararlo con la verdad”.	(3:148)	Las categorías interpretativas resaltan la vinculación entre la ética personal y la normativa institucional. Se infiere que la cultura de paz se fortalece cuando la responsabilidad se asume como un proceso de aprendizaje restaurativo,

			permitiendo que el ser se reconstruya a través de la integridad y el respeto a la norma.
Vinculo	“Yo valoro mucho el respeto que muestran los directivos; tratan a todos por igual, y ese ejemplo es el que nuestros hijos se llevan a la casa”.	(4:150)	La exégesis indica que la cultura de paz se valida mediante la equidad en el trato institucional. El análisis sugiere que el respeto actúa como un valor espejo: cuando la organización lo ejerce desde su jerarquía, genera un efecto multiplicador que dignifica a la familia y consolida la paz en el entorno sociocomunitario.

Fuente: Villegas (2026)

Tercer Nivel

Interpretaciones de los significados

Dilucidación de las vivencias de los actores sociales que se desempeñan en el ámbito educativo y ejercen roles protagónicos en la gestión de la convivencia escolar.

En este tercer nivel, se procedió a realizar la contrastación y triangulación para develar los significados y comprensiones que los actores sociales (estudiantes, docentes y representantes) atribuyen a la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula. Este proceso se fundamentó en sus propias experiencias y vivencias, lo cual facilitó una interpretación profunda de los relatos, ideas y acontecimientos de la realidad pedagógica cotidiana.

La interpretación emergente se expresa a través del lenguaje escrito mediante representaciones conceptuales, donde se integraron de forma lógica y coherente los aportes suministrados en las entrevistas. Esto permitió la cimentación de un sistema categorial que describe la realidad y comprende desde la subjetividad de quienes la habitan. Según Martínez (2014), este nivel de análisis “busca estructurar una red de significados donde la matriz epistémica del investigador interactúa con la realidad del informante para generar nuevo conocimiento”. (p.147).

Asimismo, se procedió a la construcción del sistema categorial conforme con la metodología empleada en el Espiral Fenomenológico – Hermenéutico. Las categorías se construyeron a partir de los códigos nacidos de los relatos de los actores sociales, partiendo de su propio contexto empírico y ontológico. En este sentido, la Cultura de Paz es interpretada como una praxis axiológica constante que,

en palabras de Galtung (2016), requiere de estructuras institucionales que favorezcan la justicia y la empatía.

De lo argumentado anteriormente y al asumir que la investigación cualitativa se valora como un arte de interpretación por ser hermenéutica, en la arquitectura del sistema categorial y de manera creativa y rigurosa fui develando los significados ocultos de los testimonios y asigné denominaciones: Cosmos que responde a la necesidad de concebir la convivencia escolar como un universo ordenado, complejo e interrelacionado. En el marco del estudio sobre la convivencia como escenario de aprendizaje social, el término alude a la totalidad de los elementos que interactúan en la realidad educativa. Al organizar las categorías bajo conceptos como Sinergia, Ethos y Sophia, se establece una estructura que trasciende la clasificación, permitiendo que la Categoría funcione como el núcleo ordenador de significados, la subcategoría como el desglose de los fenómenos observados y los códigos como las unidades mínimas de sentido que emergen de la realidad estudiada en torno a la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula, tomando como escenario la Institución Educativa Distrital Camilo Torres.

La vinculación directa entre el Cosmos y la arquitectura del sistema radica en la coherencia epistémica que otorga a la investigación. Cada término seleccionado desde la Praxis hasta el Ontos representa una faceta del sistema categorial que permite mapear las interacciones humanas y pedagógicas dentro del aula. Al llamar Cosmos a este conjunto, se reconoce que categorías como la Cultura de Paz o los Escenarios de Aprendizaje, son los componentes de una arquitectura diseñada para capturar la esencia de la transformación socioeducativa y la interacción dialógica, facilitando así la interpretación de las vivencias de los actores involucrados, docentes, estudiante y representante de familia que cotidianamente hacen vida en el entorno escolar.

Asimismo, esta denominación justifica la jerarquización del sistema, donde la Génesis y el Kairos proporcionan el contexto temporal y de origen necesario para comprender los códigos emergentes, como la Mediación Transformativa o la

Innovación Didáctica. El Cosmos actúa como el plano integrador donde la teoría sobre la convivencia escolar se materializa en una estructura lógica y organizada. Esta arquitectura permitió a la investigadora transitar desde la abstracción de las categorías hacia la especificidad de los códigos, asegurando que el sistema categorial sea un reflejo fiel de la complejidad social y cultural que define al aula como un espacio de aprendizaje y paz.

Este sistema categorial representado en la Tabla 22, sustenta la aproximación teórica sobre la convivencia escolar, bajo la premisa de que el aula es un microcosmos donde se ensayan las relaciones humanas que definirán al ciudadano del mañana. A continuación, se presenta la construcción de cosmos que integran el sistema categorial, las cuales emergen del análisis dialógico y la reducción fenomenológica realizada en los niveles precedentes.

Tabla 22

Arquitectura del Sistema Categorical: Categoría, Subcategoría y los códigos.

COSMOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
SINERGIA	CONVIVENCIA	Convivencia dentro de aula	• Dinámica Relacional del Aula
		Convivencia escolar	• Sinergia Institucional
ETHOS	CULTURA DE PAZ	Valores asociados a la cultura de paz	• Axiología de la Convivencia
		Proceso de comunicación	• Flujos de Información Organizacional
SOPHIA	ESCENARIO DE APRENDIZAJE SOCIAL	Aprendizaje social Relaciones de aprendizaje	• Interacción Dialógica • Horizontalidad Pedagógica
PRAXIS	ESCENARIO DE CULTURA DE PAZ EN EL AULA	Acciones para la cultura de paz	• Transformación Socioeducativa de Praxis
		Actividades de aprendizaje	• Gestión • Innovación Didáctica
KAIROS	ELEMENTOS EMERGENTES	Proceso de socialización	• Internalización de la Cultura Escolar
		Resolución de conflictos	• Mediación Transformativa
ONTOS	VIVENCIAS DE LOS ACTORES	Relaciones con la comunidad escolar	• Vinculación Socioeducativa
		Relaciones entre docentes y estudiantes	• Acompañamiento Ontológico
GÉNESIS	AMBIENTE SOCIAL	Relaciones entre los estudiantes	• Cohesión de Pares y Solidaridad
		Contexto familiar	• Entorno
		Contexto social	• Realidad
		Contexto institucional	• Cultura Organizacional Normativa

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Tabla 23

Cosmos: Sinergia. Categoría Convivencia.

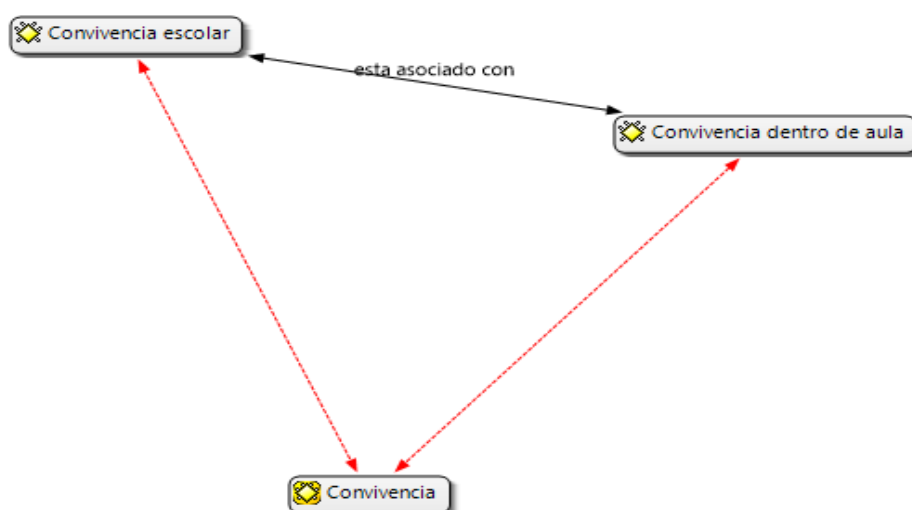
COSMOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
SINERGIA	CONVIVENCIA	Convivencia dentro de aula	• Dinámica Relacional del Aula
		Convivencia escolar	• Sinergia Institucional

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Categoría: Convivencia

Figura 6.

Construcción de la Categoría: Convivencia



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Interpretación de la categoría convivencia: convivencia dentro de aula y convivencia escolar

Siguiendo el mismo orden de ideas, se destaca que la convivencia se configura como un sistema complejo de interacciones donde la Dinámica Relacional del Aula y la Sinergia Institucional actúan como ejes articuladores del clima escolar.

Tal como se evidencia en la Figura 6, la convivencia dentro del aula trasciende el simple contacto físico para convertirse en un espacio de reconocimiento mutuo, donde la calidad de los vínculos influye directamente en la estabilidad emocional de los actores. Al respecto, se sostiene que la convivencia es un acto biológico y social fundado en el amor y la aceptación del otro como un legítimo otro, premisa que sustenta la necesidad de fortalecer los lazos humanos para garantizar la efectividad del hecho educativo.

Asimismo, se desprende que la realidad educativa es un fenómeno integral donde la Convivencia Escolar funciona como un catalizador de la cultura organizacional, permitiendo que la gestión administrativa y pedagógica converjan en una estructura armónica. Esta sinergia institucional es fundamental en tiempos de crisis, ya que permite a la comunidad educativa enfrentar las carencias del entorno mediante la cohesión y el apoyo mutuo. En este sentido, Frieiro (2018) señala que “una convivencia escolar saludable no es aquella que carece de conflictos, por el contrario, es aquella que posee la madurez institucional para gestionarlos mediante el diálogo, transformando la escuela en un verdadero escenario de aprendizaje para la vida democrática”. (p.178).

Finalmente, el análisis de esta categoría permite dilucidar que la convivencia escolar es un proceso trascendental y concreto en el que confluyen elementos materiales y humanos, involucrando activamente a padres, docentes y estudiantes en la construcción de un entorno seguro. No obstante, esta realidad se ve interpelada por factores externos y limitaciones presupuestarias que ponen a prueba la resiliencia del colectivo; como manifiesta uno de los informantes clave al referirse a la cotidianidad del aula: “cuando hay cambios... nos avisan por el grupo de difusión y también lo dicen en la formación”, evidenciando que la comunicación y el orden son pilares para mantener la estabilidad del sistema. Esta interpretación ratifica que la convivencia, bajo el cosmos de la Sinergia, es el cimiento sobre el cual se edifica la transformación socioeducativa propuesta en este estudio.

Tabla 24

Cosmos: Ethos. Categoría cultura de paz

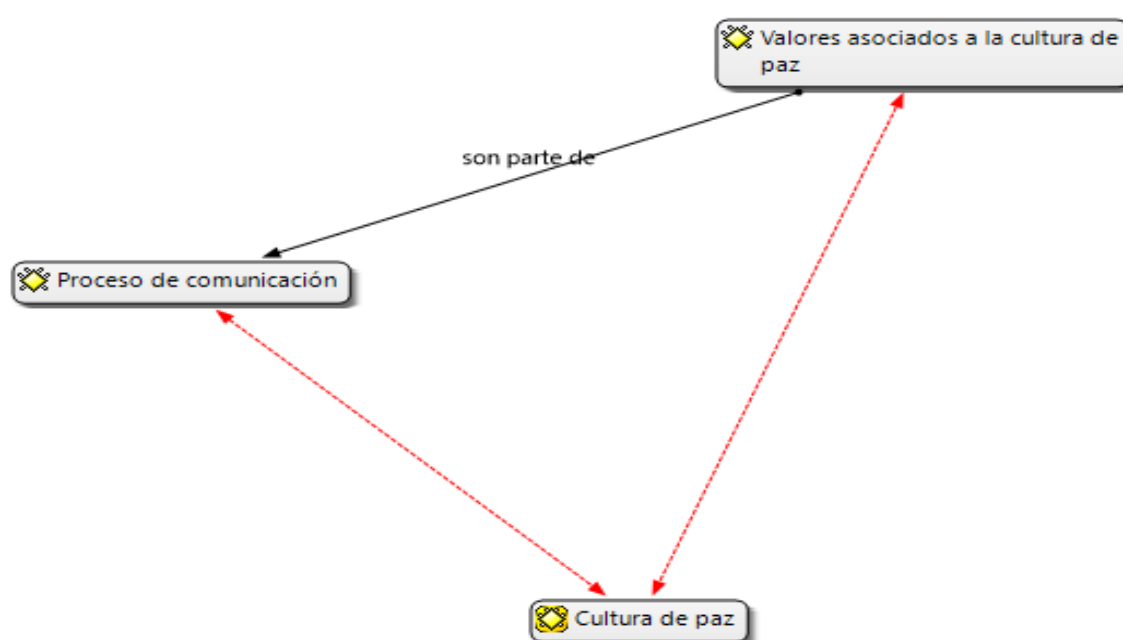
COSMOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
ETHOS	CULTURA DE PAZ	Valores asociados a la cultura de paz Proceso de comunicación	• Axiología de la Convivencia • Flujos de Información Organizacional

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Categoría: Cultura de paz

Figura 7

Construcción de la Categoría: Cultura de paz



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Interpretación de la categoría cultura de paz: valores asociados a la cultura de paz y proceso de comunicación

Es importante destacar que, en la construcción de una convivencia armónica, se encontraron dentro de las evidencias de los testimonios de los informantes claves que los Valores asociados a la cultura de paz constituyen el núcleo de la identidad institucional bajo el cosmos *Ethos* representados en la Tabla 24 y Figura 7. Se destaca lo siguiente: “yo valoro mucho el respeto que muestran los directivos; tratan a todos por igual, y ese ejemplo es el que nuestros hijos se llevan a la casa”. Siguiendo el mismo orden de ideas, la Axiología de la Convivencia no es más que la práctica diaria de principios éticos donde el respeto y la equidad actúan como pilares que sostienen la estructura social del aula, permitiendo que el ser se desarrolle en un entorno de seguridad y reconocimiento mutuo. Al respecto, Jares (2002) afirma “que educar para la paz implica necesariamente una educación en valores, donde el conflicto se gestiona de forma creativa y no violenta”. (p.13).

Asimismo, se dilucida que la estabilidad de esta cultura depende intrínsecamente del Proceso de comunicación, el cual actúa como el sistema conductor de los Flujos de Información Organizacional. La integración de la escuela con la cultura de paz requiere que el mensaje educativo sea claro, transparente y bidireccional, permitiendo a los actores proponer y acompañar las acciones escolares sin las distorsiones que genera la incertidumbre. En este sentido, Casassus (2003) destaca que “la gestión del clima escolar está profundamente ligada a la calidad de las interacciones comunicativas, pues es a través del lenguaje y la escucha activa donde se construyen los acuerdos de convivencia que dan vida a la paz en el contexto escolar”. (p.33)

Asimismo, la interpretación de esta categoría revela que la cultura de paz es un proceso trascendental y concreto en el que confluyen la disposición humana y el modelaje de la autoridad. La buena disposición de los docentes para encarnar estos valores y mantener canales comunicativos abiertos permite que la institución trascienda sus limitaciones materiales, consolidando un frente unido que enseña al estudiante a enfrentar los problemas mediante la palabra. Como señala la teoría del aprendizaje social, la escuela es el centro de convergencia donde se recrean relaciones de reciprocidad, y bajo el cosmos *Ethos*, esta reciprocidad se convierte en la garantía de una convivencia pacífica y duradera.

Tabla 25

Cosmos: Sophia. Categoría escenario de aprendizaje social

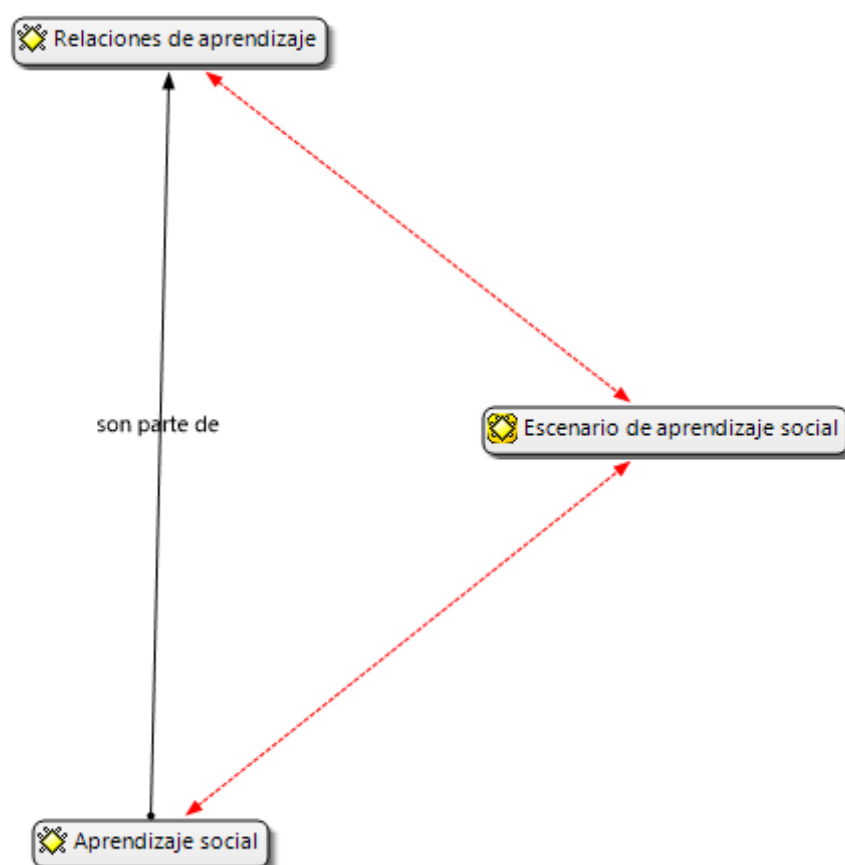
COSMOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
SOPHIA	ESCENARIO DE APRENDIZAJE SOCIAL	Aprendizaje social Relaciones de aprendizaje	• Interacción Dialógica • Horizontalidad Pedagógica

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Categoría: Escenario de aprendizaje social

Figura 8

Construcción de la Categoría: Escenario de aprendizaje social



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Interpretación de la categoría escenario de aprendizaje social: aprendizaje social y relaciones de aprendizaje

En el marco del sistema categorial propuesto de la Tabla 25 y Figura 8, se interpreta que el aula se constituye como un Escenario de Aprendizaje Social donde la Interacción Dialógica actúa como el motor que dinamiza la construcción del conocimiento. Bajo el cosmos Sophia, el aprendizaje deja de ser una transferencia unidireccional para convertirse en un proceso de sabiduría compartida, donde el intercambio de significados entre los sujetos permite la comprensión mutua de la realidad. Al respecto, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean, validando la tesis de que la escuela es, ante todo, un espacio de encuentro ontológico.

Por otra parte, se devela que la Horizontalidad Pedagógica es una condición esencial para que las Relaciones de Aprendizaje trasciendan la estructura jerárquica tradicional. Esta perspectiva sugiere que el docente y el estudiante participan en una comunidad de indagación donde la autoridad se desplaza hacia el saber compartido y el respeto por la palabra del otro. Como señala Freire (1970), señala que “la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, se hace de A con B, mediado por el mundo; esta horizontalidad es la que permite que el aprendizaje social sea significativo y actúe como un eje de transformación dentro del quehacer organizacional”. (p. 71)

Siguiendo el mismo orden de ideas, el análisis de esta categoría permite concluir que la praxis educativa en el aula es un hacer orientado a metas que trascienden al agente mismo, recreando relaciones de reciprocidad interminables. Como destaca uno de los informantes clave en su testimonio: “La escuela es el centro de convergencia de la diversidad y la diferencia, en los espacios pedagógicos se desencadenan todas las situaciones de aprendizaje posibles”. Esta visión ratifica que el aprendizaje social traspasa los límites de institucionalidad, es una actividad libre y creadora donde los actores sociales se reconocen en su pluralidad, cimentando las bases de una formación integral para la vida.

Tabla 26

Cosmos: Praxis. Categoría escenario de cultura de paz en el aula

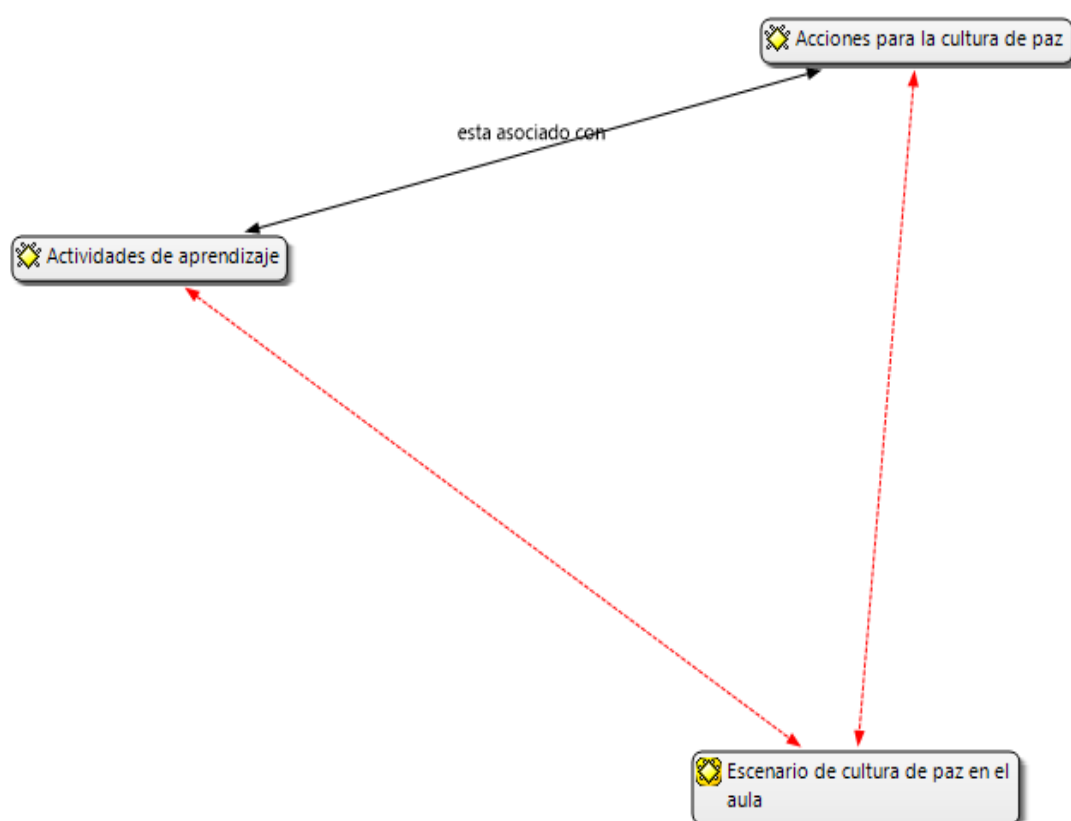
COSMOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
PRAXIS	ESCENARIO DE CULTURA DE PAZ EN EL AULA	Acciones para la cultura de paz Actividades de aprendizaje	• Transformación Socioeducativa / Praxis de Convivencia • Gestión • Innovación Didáctica

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Categoría: Escenario de cultura de paz en el aula

Figura 9

Construcción de la Categoría: Escenario de cultura de paz en el aula.



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Interpretación de la categoría escenario de cultura de paz en el aula: acciones para la cultura de paz y actividades de aprendizaje

Dentro del quehacer educativo, se encontró que las Acciones para la cultura de paz no son más que la edificación de una Transformación Socioeducativa fundamentada en la Praxis de Convivencia. Como se evidencia en la Tabla 26 y Figura 9, esta categoría refleja el intercambio de experiencias y la creación de formas nuevas de interrelación que permiten una apropiación de la cultura de paz desde la acción cotidiana en el aula. Al respecto, Galtung (2016) plantea que: “la paz es un proceso dinámico de transformación social que requiere de una praxis activa para sustituir la violencia por estructuras de cooperación y justicia”. (p.58)

Asimismo, se destaca que los informantes claves en este estudio poseen un alto nivel de compromiso en su gestión pedagógica, asumiendo la paz como un modo de vida que se manifiesta en la Gestión y la Innovación Didáctica. Cabe destacar que se encontró dentro de las evidencias que: “se busca que los muchachos apliquen lo aprendido en situaciones reales para que entiendan la importancia de convivir en armonía”. Siguiendo este orden de ideas, la práctica docente se enardece a través de Actividades de Aprendizaje creativas donde intervienen las habilidades y la personalidad de los actores para enfrentar retos nuevos e innovadores. Según Díaz-Barriga (2006), la innovación en el aula “es el motor que permite transitar de una enseñanza tradicional a una educación para la vida, centrada en el ser y en su capacidad de actuar éticamente en sociedad”. (p.115).

De lo expresado con anterioridad se puede establecer que esta categoría revela que el aula se constituye en un escenario donde la paz se aprende haciendo, vinculando el crecimiento intelectual con el desarrollo de competencias ciudadanas. El análisis sugiere que la praxis educativa, bajo el cosmos Praxis, es la que garantiza que las acciones de paz dejen de ser eventos aislados para convertirse en una política institucional de convivencia. Como señala uno de los informantes al referirse a la implementación de nuevas estrategias: “los cambios nos motivan a

buscar mejores formas de enseñar valores”, lo que ratifica que la cultura de paz es un horizonte que se alcanza mediante la voluntad pedagógica y la transformación constante de la realidad escolar.

Tabla 27

Cosmos: Kairos. Categoría elementos emergentes

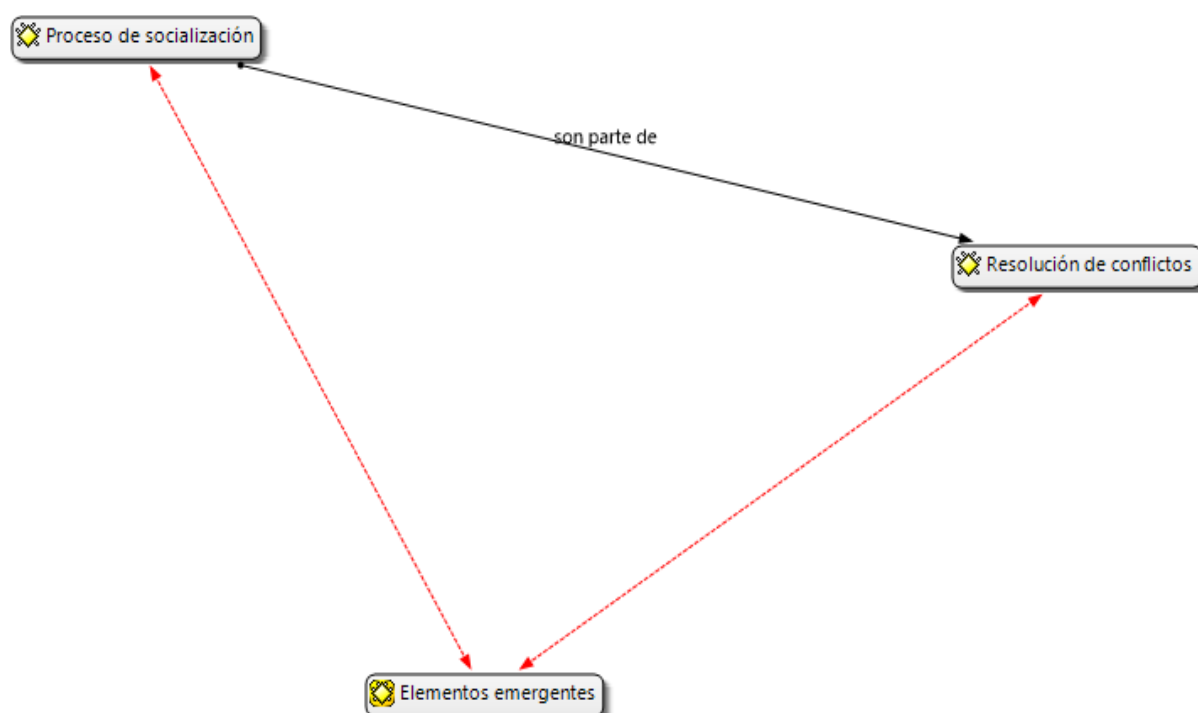
COSMOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
KAIROS	ELEMENTOS EMERGENTES	Proceso de socialización Resolución de conflictos	• Internalización de la Cultura Escolar • Mediación Transformativa

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Categoría: Elementos emergentes

Figura 10

Construcción de la Categoría: Elementos emergentes.



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Interpretación de la categoría elementos emergentes: proceso de socialización y resolución de conflictos

El Proceso de socialización es el conjunto de prácticas, interacciones y saberes compartidos que permiten al individuo integrarse plenamente en su entorno social y educativo. En este estudio se pudo vislumbrar la Internalización de la Cultura Escolar por parte de los actores desde su propia praxis educativa, destacándose que para ellos no es más que la asimilación de las normas, costumbres y valores que le dan identidad a la institución. Al respecto, se destaca lo expresado por un informante clave que define este proceso como la vía para comprender cómo funciona la escuela: “aquí aprendemos a compartir y a respetar las reglas de todos, eso es lo que nos hace sentir parte del grupo”. Bajo el cosmos Kairos, esta socialización se asume como el momento oportuno donde el estudiante se descubre como sujeto social.

Siguiendo el mismo orden de ideas expuestas en la Tabla 27 y Figura 10, la Resolución de conflictos emerge como una capacidad crítica para mantener la armonía institucional a través de la Mediación Transformativa. Esta subcategoría no es más que la disposición de los actores para convertir las discrepancias en oportunidades de crecimiento y diálogo, nutriendo el clima organizacional con nuevas formas de entendimiento. Al respecto, Lederach (1998), hace referencia “que la transformación de conflictos requiere mirar más allá del problema inmediato para reconstruir las relaciones afectadas, lo cual otorga vida y sentido a la convivencia escolar al validarla como un proceso de aprendizaje continuo y no punitivo”. (p.14)

Por otra parte, se destaca que la interpretación de esta categoría revela que los elementos emergentes son fenómenos que surgen de la cotidianidad y que requieren de una sensibilidad especial para ser gestionados. La integración de la socialización con la resolución pacífica de disputas permite que la comunidad educativa asuma una personalidad propia, capaz de enfrentar retos innovadores. Como señala la teoría del aprendizaje social, es en el intercambio de experiencias

donde se recrean relaciones de reciprocidad, y bajo el cosmos Kairos, estos hallazgos demuestran que la escuela es el centro de convergencia donde la diversidad y la diferencia se transforman en una cultura escolar sólida, ética y orientada a la paz.

Tabla 28

Cosmos: Ontos. Categoría vivencias de los actores

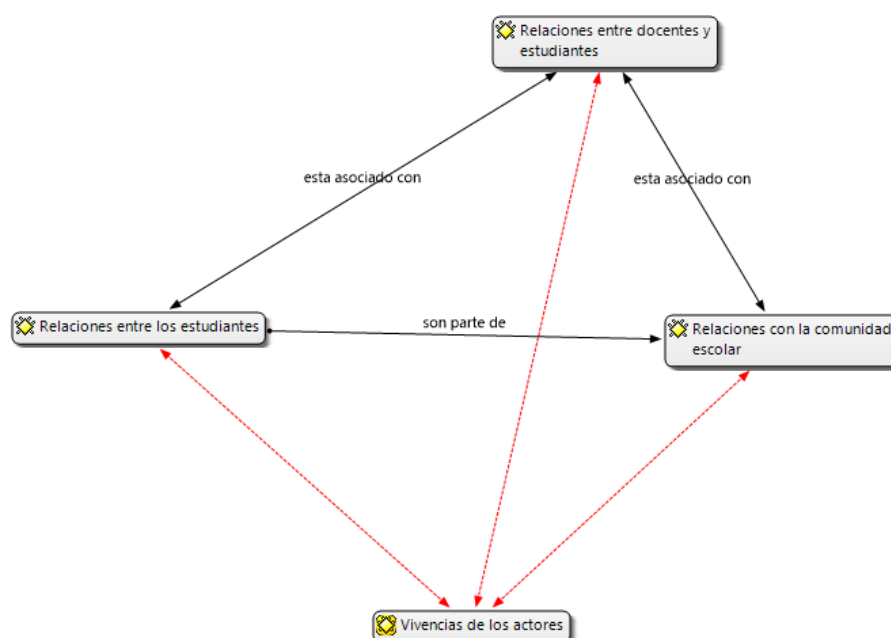
COSMOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
ONTOS	VIVENCIAS DE LOS ACTORES	Relaciones con la comunidad escolar Relaciones entre docentes y estudiantes Relaciones entre los estudiantes	• Vinculación Socioeducativa • Acompañamiento Ontológico • Cohesión de Pares y Solidaridad

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Categoría: Vivencias de los actores

Figura 11

Construcción de la Categoría: Vivencias de los actores.



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Interpretación de la categoría vivencias de los actores: relaciones con la comunidad escolar, relaciones entre docentes y estudiantes como las relaciones entre los estudiantes

Es fundamental señalar que, en el tejido social de la institución, se encontraron evidencias significativas sobre la Vinculación Socioeducativa como eje de las Relaciones con la comunidad escolar. Ver la Tabla 28; bajo el cosmos Ontos, esta dimensión trasciende el contacto formal para convertirse en un espacio de pertenencia donde la participación de los representantes y agentes comunitarios nutre la realidad del centro educativo. Al respecto, se destaca lo expresado por uno de los informantes clave “Me parece bien que la escuela nos llame a conversar cuando hay roces, porque así uno escucha la otra versión y se arreglan las cosas de frente”. Siguiendo este orden de ideas, la integración escuela-comunidad permite que el ser se reconozca en su entorno.

Asimismo, se dilucida que las Relaciones entre docentes y estudiantes se fundamentan en un Acompañamiento Ontológico, donde el educador actúa como un guía del ser y no solo como un transmisor de datos. Esta subcategoría revela que el vínculo pedagógico está impregnado de afectividad y respeto, lo que permite que el estudiante se sienta validado en su individualidad.

Se vislumbra que, la interpretación de esta categoría resalta la Cohesión de Pares y Solidaridad presente en las Relaciones entre los estudiantes, quienes manifiestan una capacidad notable de autorregulación. Como se observa en la Figura 11, las vivencias de los actores demuestran que la amistad y el apoyo mutuo son los cimientos de la armonía escolar; como señala una evidencia del estudio: “Si tenemos un problema fuerte, el delegado busca a un mediador del salón para hablar antes de que llegue el profesor”. Esta realidad confirma que la convivencia es un fenómeno espacial y temporal donde confluyen las subjetividades, permitiendo que la escuela sea el escenario de reciprocidad interminable que define al ciudadano integral.

Tabla 29

Cosmos: Génesis. Categoría ambiente social

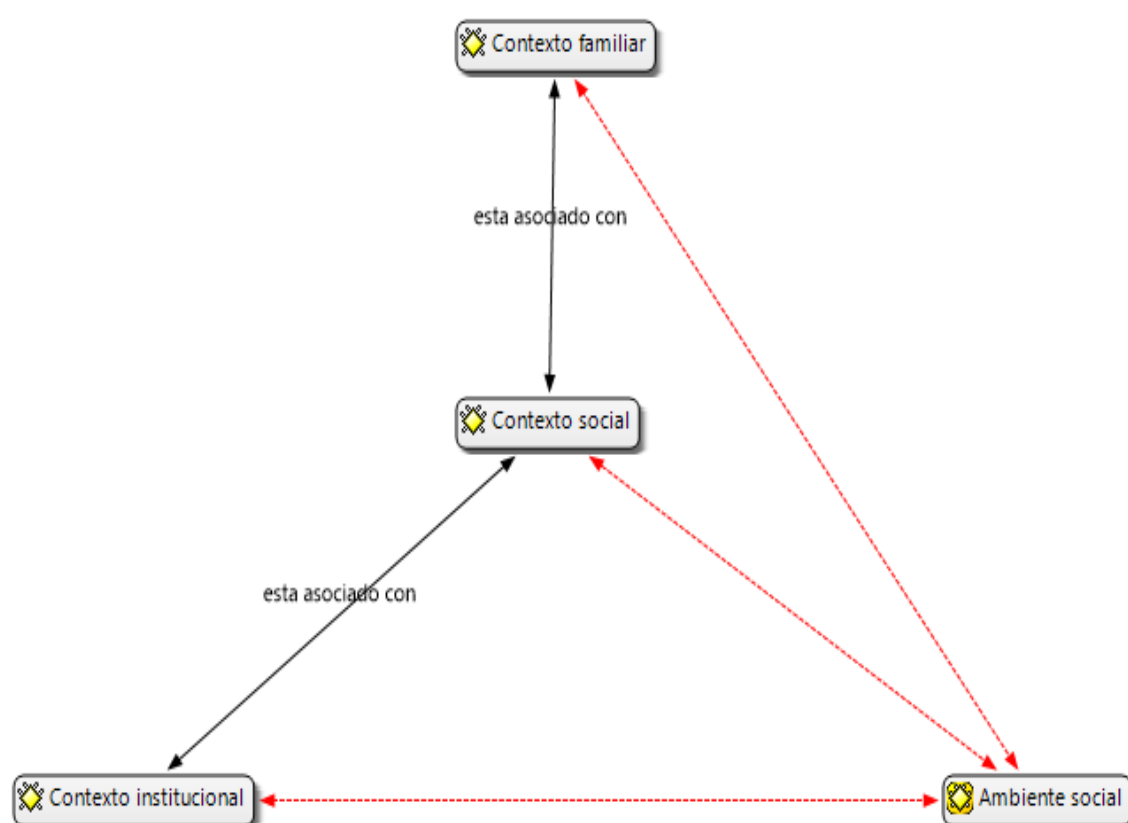
COSMOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
GÉNESIS	AMBIENTE SOCIAL	Contexto familiar	• Entorno
		Contexto social	• Realidad
		Contexto institucional	• Socicomunitaria
			• Cultura Organizacional Normativa

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Categoría: Ambiente social

Figura 12

Construcción de la Categoría: Ambiente social.



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Interpretación de la categoría ambiente social: contexto familiar, contexto social y contexto institucional

En el marco del sistema categorial, se devela que el Contexto familiar constituye el Génesis de la conducta escolar, funcionando como el Entorno primario donde se gestan los primeros esquemas de convivencia. Como se observa en la Figura 12, la realidad del estudiante está profundamente anclada a su núcleo hogareño, el cual provee los insumos axiológicos que luego se despliegan en el aula. Al respecto, Pérez Esclarín (2005), afirma “que la familia es la primera escuela de paz, donde el amor y la autoridad coherente permiten al individuo desarrollar la seguridad necesaria para interactuar con la sociedad, validando que el ambiente social escolar es, en gran medida, un reflejo de la salud del sistema familiar”. (p.158)

Por otro lado, la Realidad Sociocomunitaria emerge como un factor determinante en el contexto social, influyendo en las dinámicas de aprendizaje y socialización de los actores. Se dilucida que la escuela es un centro de convergencia donde las carencias y fortalezas de la comunidad externa permean la cotidianidad pedagógica.

Asimismo, la interpretación de esta categoría resalta que el Contexto institucional se rige por una Cultura Organizacional Normativa que busca dar orden y sentido al quehacer educativo. El análisis sugiere que, a pesar de las limitaciones del entorno, la institución se esfuerza por mantener una estructura que garantice la estabilidad; como manifiesta uno de los informantes clave: “es difícil describir la realidad educativa por la falta de insumos, pero el compromiso de las maestras es lo que le da vida al lugar”. Esta visión ratifica que el ambiente social, bajo el cosmos Génesis, es un tejido complejo donde confluyen elementos estructurales y humanos para cimentar las bases del aprendizaje social y la paz duradera.

MOMENTO V

DIMENSIONES DE LA TEORÉTICA

Aproximación Teorética

Cuarto Nivel

Develación y Estructura del tejido ontológico de la coexistencia.

La configuración de un ecosistema megacategorial, se entiende como una estructura viva y dinámica donde convergen los significados otorgados por los actores sociales. Al llegar a este cuarto nivel de análisis, se procede a la develación y estructura del tejido ontológico, un proceso que, según Martínez Miguélez (2014), “busca captar la estructura sistémica de la realidad estudiada, donde el todo es más que la suma de sus partes”. (p.32)

En este contexto, la transición de códigos hacia Metacategorías permite alcanzar una abstracción teórica que define la esencia del fenómeno. Como señalan Strauss y Corbin (2016), “la integración de categorías en un nivel superior de complejidad permite que la teoría emerja como un reflejo fiel de la praxis y el discurso de quienes habitan la realidad escolar”. (p.282). Desde la perspectiva, del ecosistema que se presenta a continuación articula tres dimensiones fundamentales:

- a) La convivencia escolar como el escenario donde se gesta el aprendizaje social.
- b) Las vivencias de los actores, que dotan de humanidad y contexto al ambiente institucional.
- c) Los supuestos epistémicos que subyacen a la cultura de paz.

Este entramado constituye la matriz epistémica de la investigación, donde la comunicación, los valores y la resolución de conflictos dejan de ser elementos aisladas, para posicionarse como hilos que tejen la ontología de una educación transformadora. Siguiendo este orden de ideas, se presenta la Tabla 30, la cual sistematiza el entramado de metacategorías, categorías y subcategorías que dan forma a este ecosistema.

Tabla 30

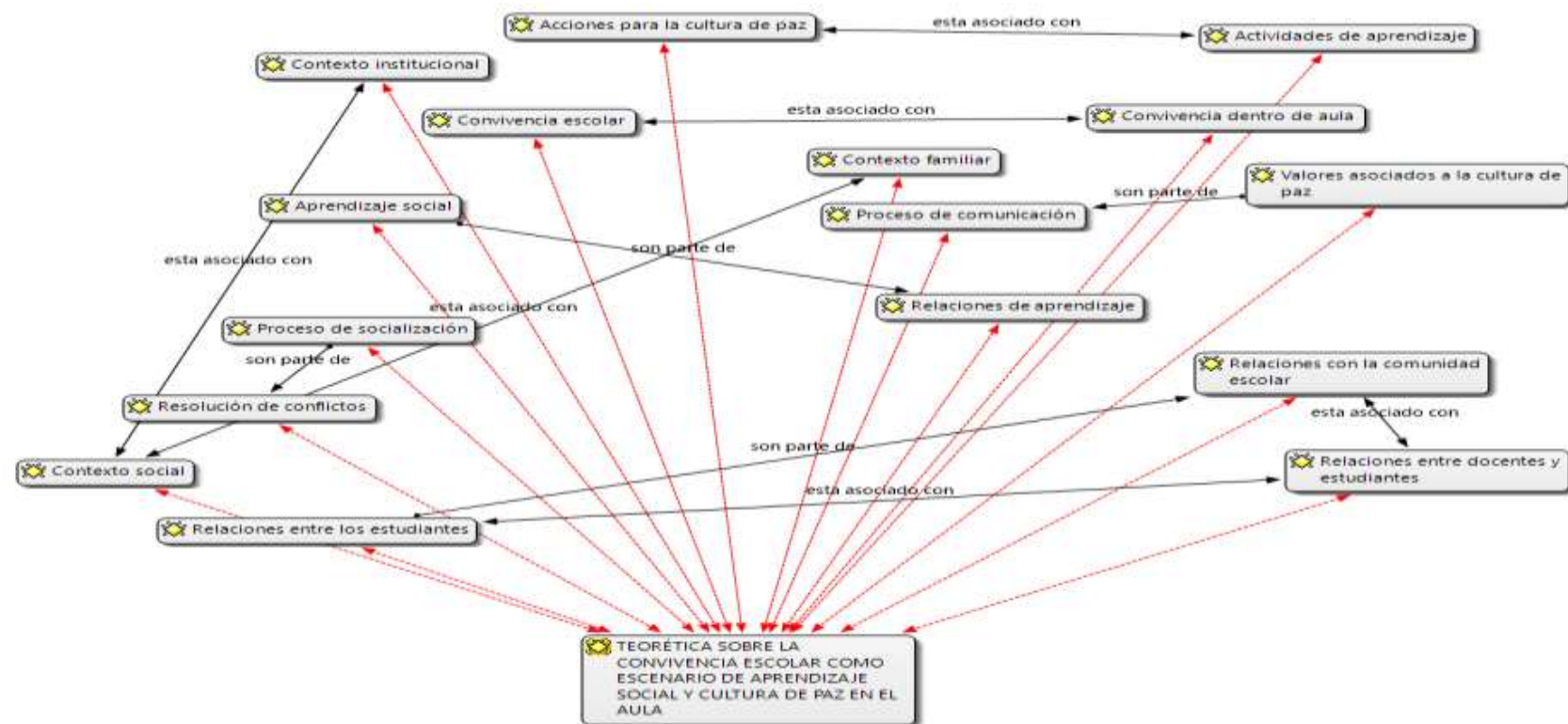
Sistema de Metacategorías

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESCENARIO DE APRENDIZAJE SOCIAL Y CULTURA DE PAZ EN EL AULA	Convivencia Escenario de aprendizaje social Escenario de cultura de paz en el aula	Convivencia dentro de aula Convivencia escolar Aprendizaje social Relaciones de aprendizaje Valores asociados a la cultura de paz
VIVENCIAS DE LOS ACTORES SOCIALES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR	Vivencias de los actores Ambiente social	Proceso de comunicación Relaciones con la comunidad escolar Relaciones entre docentes y estudiantes Relaciones entre los estudiantes Contexto familiar Contexto social Contexto institucional
SUPUESTOS EPISTÉMICOS QUE SUBYACEN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESCENARIO DE APRENDIZAJE SOCIAL Y CULTURA DE PAZ EN EL AULA	Cultura de paz Elementos emergentes	Valores asociados a la cultura de paz Proceso de comunicación Proceso de socialización Resolución de conflictos

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Figura 13

Teorética sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Quinto Nivel

La Escuela como Epicentro de Paz y Aprendizaje Social

En la actualidad, la práctica educativa en la I.E.D. Camilo Torres de Gaira se encuentra en una encrucijada entre los propósitos curriculares y las realidades intersubjetivas de sus actores. La práctica docente, entendida por Fierro (1999) como una praxis social, objetiva e intencionada, debe responder hoy a una didáctica que funde la convivencia como una expresión de autonomía y dignidad humana. Más allá de gestionar el aula, la idea es convertir cada jornada académica en un proceso de socialización donde el conflicto, lejos de evitarse, se asuma como una oportunidad de aprendizaje.

La conformación de la presente teórica sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula, se concibe como un entramado dialógico donde la teoría y la praxis convergen para dar sentido a la realidad educativa. En el contexto de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira, la construcción de una teórica sobre la convivencia exige una mirada que trascienda lo puramente normativo que está explícito en las normas de convivencia y en los reglamentos emanados por el MEN; para adentrarse en la profundidad de lo humano, entendiendo que el aula es, ante todo, un escenario de aprendizaje social permanente.

Este cuerpo de ideas se fundamenta en la necesidad de cerrar la brecha entre el ideal de paz propuesto por organismos internacionales y la realidad sentida en los pasillos, en los patios y aulas de clase. Bajo esta premisa, la investigación se apoyó en una estructura axiológica donde la comunicación, el respeto a la diferencia y la gestión pacífica del conflicto dejan de ser conceptos abstractos para transformarse en categorías núcleo de acción pedagógica. Siguiendo a Fierro (1999), “asume la práctica docente como una praxis cargada de significados”. (p.13), donde cada interacción entre maestro y estudiante es una oportunidad para reescribir el tejido social.

Asimismo, este corpus se nutre de la perspectiva de la Cultura de Paz, entendida como la capacidad institucional de tramitar las diferencias a través del diálogo y la alteridad. El proceso de construcción teórica que aquí se presenta es el resultado de un acto interpretativo en términos de Gadamer (1995) que buscó “develar, desde las voces de los propios actores sociales (docentes, estudiantes y familias), los sentidos subyacentes que permitirán transformar el ambiente escolar en un ecosistema armonioso y seguro”. (p.369).

De este modo, la teorética que emerge a continuación y que se organizó a través de ejes reflexivos que sustentan la visión del aula como un espacio de convivencia, donde el aprendizaje social se convierte en el motor de una transformación ciudadana profunda y duradera. A continuación, en las Tablas 31, 32 y 33 se despliegan los fundamentos que dan vida a esta propuesta.

Construcción de metacategorías

Tabla 31

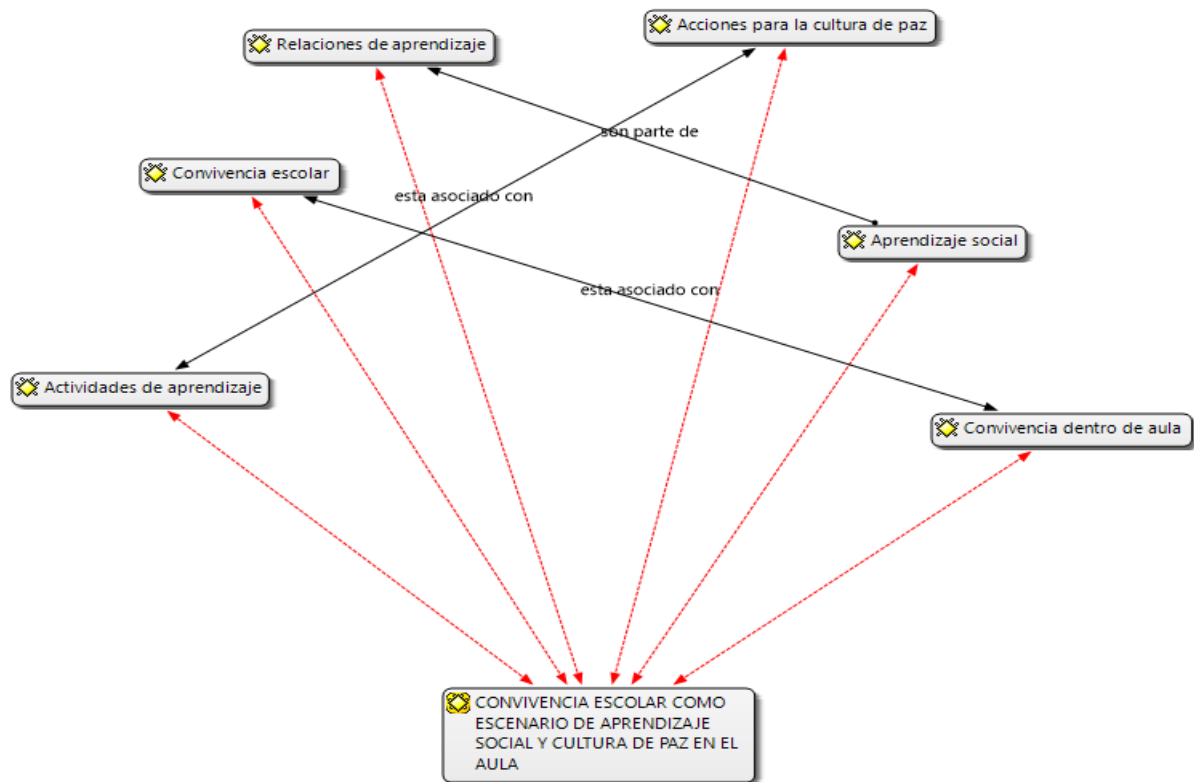
Sistema de Metacategoría: Convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESCENARIO DE APRENDIZAJE SOCIAL Y CULTURA DE PAZ EN EL AULA	Convivencia Escenario de aprendizaje social Escenario de cultura de paz en el aula	• Convivencia dentro de aula • Convivencia escolar • Aprendizaje social • Relaciones de aprendizaje • Valores asociados a la cultura de paz

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Figura 14

Construcción de la Metacategoría: Convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Interpretación de la Metacategoría: Convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.

El sistema de metacategorías presentado en la Tabla 30 y la Figura 13 refiere que las vivencias cotidianas que emergen de la práctica educativa en la institución se encuentran intrínsecamente ligadas al tejido de relaciones que se gestan en el aula, donde la convivencia escolar realmente es el eje central de la acción pedagógica. En este sentido, la realidad de los actores sociales en el contexto de Santa Marta se

vincula directamente con un abordaje didáctico que debe transformar el salón de clases en un escenario de aprendizaje social. La educación ocurre en el lenguaje y la emoción, donde el convivir se convierte en la base del proceso de hominización; por tanto, las interacciones diarias entre docentes y estudiantes son las que definen la calidad de los procesos de enseñanza y el fortalecimiento de la paz como vivencia compartida.

Asimismo, se establece que las prácticas educativas en la actualidad están permeadas por las circunstancias sociohistóricas de la comunidad, donde factores externos como la exclusión y la violencia se filtran en el entorno escolar. Ante esto, el docente cumple una función social de primer orden al instituir el aula como un escenario de cultura de paz. Para Fierro y Carbajal (2019), la convivencia “es una construcción colectiva que requiere de una intencionalidad pedagógica para que los valores de respeto y tolerancia no sean solo teoría, sean prácticas tangibles”. (p.89).

Siguiendo el mismo orden de ideas, la construcción de esta metacategoría revela que el aprendizaje social es un proceso dinámico donde interactúan aspectos curriculares, afectivos y axiológicos. En este entramado complejo, las relaciones de aprendizaje se fortalecen cuando se integran los saberes previos, las tradiciones locales y la participación activa de las familias. Se pone de manifiesto la destreza del docente para integrar medios y recursos didácticos que promuevan la inclusión y la dignidad humana.

De igual modo, se destaca que la integración de estos elementos constituye una matriz interactuante donde la convivencia dentro del aula actúa como un microcosmos de la sociedad. En el trabajo docente se entrecruzan componentes de la vida escolar que exigen una constante revisión de las intencionalidades profesionales. La práctica educativa deja de ser estática ya que se nutre de la experiencia sentida y del compromiso con la formación integral. Según Delors (1996), el “aprender a vivir juntos”

es uno de los pilares de la educación contemporánea, lo cual demanda una visión axiológica donde la escuela sea capaz de generar proyectos comunes y soluciones inteligentes a los conflictos inevitables de la coexistencia humana.

Por otra parte, se vislumbra en este estudio que la visión sobre la paz y el aprendizaje social evoluciona con el tiempo, dependiendo de las transformaciones que proponen las políticas públicas y de la sensibilidad de los docentes que las ejecutan. El fortalecimiento de la convivencia escolar requiere de una formación continua que permita a los maestros detectar a tiempo fenómenos de exclusión y actuar en favor del bienestar estudiantil. Como resultado de este análisis, se comprende que el aula como escenario de paz no es una utopía inalcanzable, es una construcción diaria fundamentada en el diálogo, la ética del cuidado y la voluntad de transformar la realidad educativa desde la raíz del afecto y el respeto mutuo.

Tabla 32

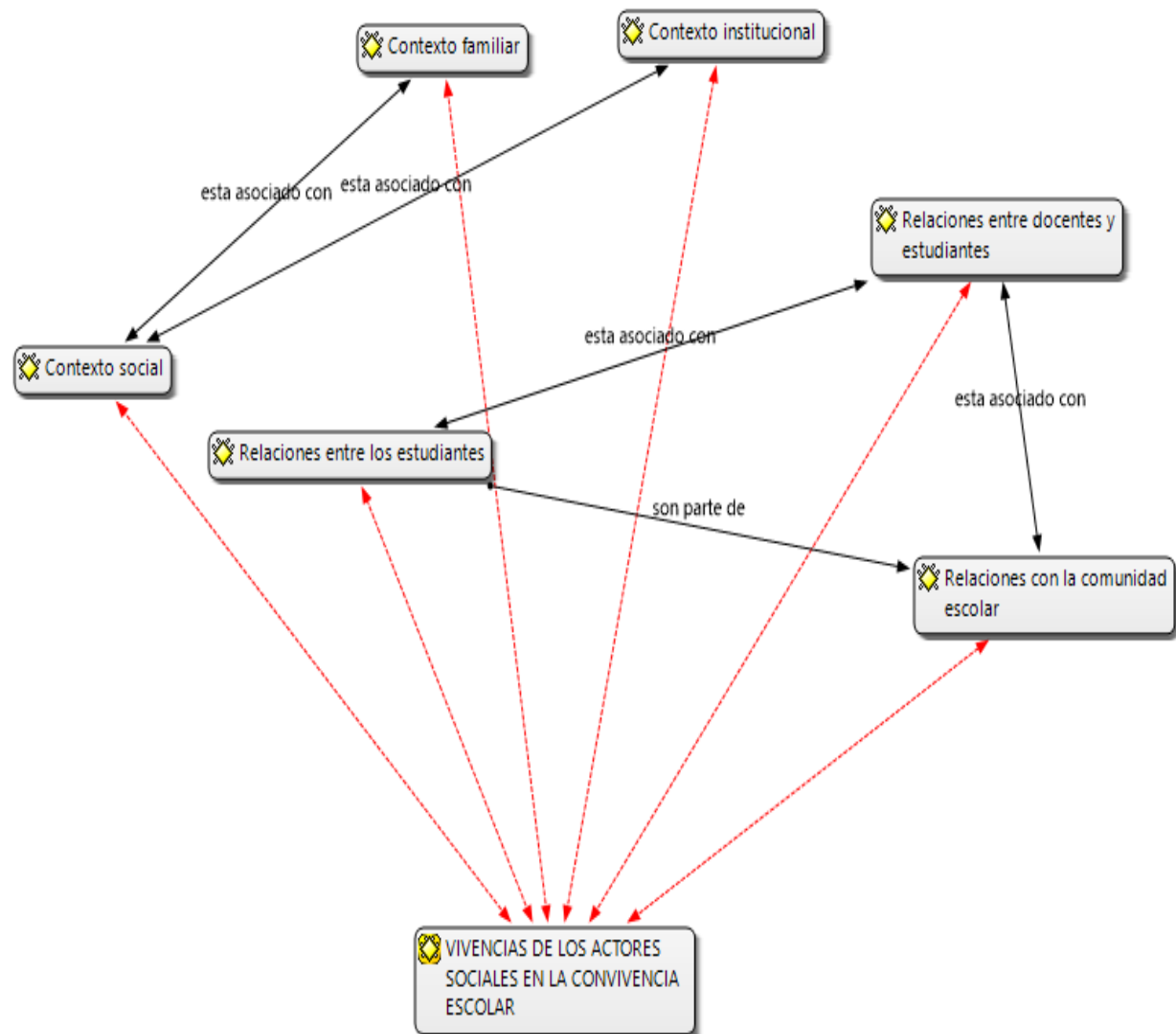
Sistema de Metacategoría: Vivencias de los actores sociales en la convivencia escolar

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
VIVENCIAS DE LOS ACTORES SOCIALES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR	Vivencias de los actores Ambiente social	• Proceso de comunicación
		• Relaciones con la comunidad escolar
		• Relaciones entre docentes y estudiantes
		• Relaciones entre los estudiantes
		• Contexto familiar
		• Contexto social
		• Contexto institucional

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Figura 15

Construcción de la Metacategoría: Vivencias de los actores sociales en la convivencia escolar



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Interpretación de la Metacategoría: vivencias de los actores y ambiente social

De acuerdo con los testimonios de las vivencias de los actores sociales, representados en Tabla 32 y la Figura 14, constituyen la base intersubjetiva sobre la cual se construye el clima educativo. Estas experiencias nacen del encuentro cotidiano y están profundamente marcadas por el mundo de vida de cada participante. La realidad social se constituye a través de los significados que los individuos otorgan a sus propias vivencias; en este sentido, los docentes, estudiantes y representante de familias de la institución más allá de habitar un espacio físico, en equipo construyen un entorno cargado de sentidos donde el proceso de comunicación y el ambiente social son los hilos que tejen la convivencia.

En este orden de ideas, las relaciones entre los actores se presentan como un sistema de interdependencias donde el contexto familiar y social impacta directamente en la dinámica del aula. Para Bronfenbrenner (1987), el desarrollo del individuo es el resultado de la interacción entre sus entornos inmediatos; por lo tanto, las vivencias reportadas sobre el "daño físico" o los "rumores" detectados en la observación diagnóstica, reflejan tensiones que trascienden los muros de la escuela. Las relaciones entre docentes y estudiantes, así como las de los pares entre sí, actúan como el escenario donde se manifiestan estas realidades, exigiendo una mirada comprensiva que integre la historia personal de cada alumno con el contexto institucional.

Asimismo, la construcción de esta metacategoría resalta que el proceso de comunicación es la herramienta esencial para la mediación de significados. Cuando los relatos de los actores mencionan expresiones de "desprecio" o "exclusión", se evidencia una fractura en la alteridad escolar. Según Habermas (1987), la acción comunicativa orientada al entendimiento es la única vía para alcanzar una coordinación social legítima. En consecuencia, las vivencias de los actores en la I.E.D. Camilo Torres de Gaira demandan el tránsito de una comunicación puramente informativa hacia una dialógica, que permita transformar el conflicto arraigado en la relación en una oportunidad de crecimiento y reconocimiento mutuo.

Desde la dimensión axiológica, el análisis de las subcategorías (relaciones con la comunidad, contexto institucional y social) permitió vislumbrar que el ambiente escolar no es neutro. Cada gesto, palabra y silencio de los actores sociales estuvo impregnado de valores o contravalores que afectan la salud emocional del colectivo. Como advierten Miličić y Arón (2017), un clima social escolar tóxico inhibe el desarrollo de habilidades y competencias ciudadanas. Por ello, las vivencias aquí sistematizadas solo describen el presente, pero también señalan la urgencia de re-humanizar el trato diario para que el ambiente social se convierta en un factor protector frente a la agresión y la apatía detectada.

Finalmente, se concluye que la integración de estos elementos representados en la Figura 14, constituye un entramado fenomenológico donde el "ser-con-otros" define la esencia de la I.E.D. Camilo Torres de Gaira. La teórica sugiere que, para mejorar la convivencia, es imperativo partir de la validación de los relatos y experiencias de los docentes y familias, reconociendo que la escuela es la agencia socializadora por excelencia. De esta manera, el análisis de las vivencias surge como el punto de partida para generar estrategias pedagógicas que fomenten la integración afectiva, la tolerancia y una cultura de paz genuina y duradera.

Tabla 33

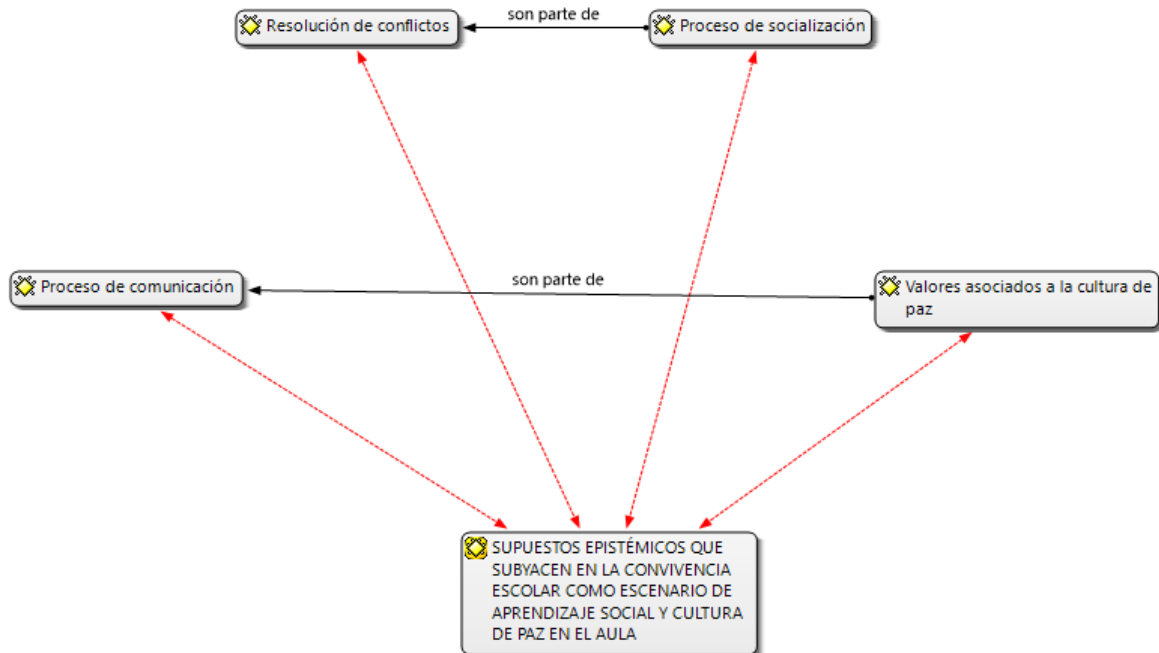
Sistema de Metacategoría: Supuestos epistémicos que subyacen en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
SUPUESTOS EPISTÉMICOS QUE SUBYACEN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESCENARIO DE APRENDIZAJE SOCIAL Y CULTURA DE PAZ EN EL AULA	Cultura de paz Elementos emergentes	• Valores asociados a la cultura de paz • Proceso de comunicación • Proceso de socialización • Resolución de conflictos

Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Figura 16

Construcción de la Metacategoría: Supuestos epistémicos que subyacen en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Interpretación de la Metacategoría: Supuestos epistémicos que subyacen en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula

La develación de los supuestos epistémicos constituye el cimiento intelectual de la investigación, pues representa la forma en que los actores sociales conciben, validan y procesan el conocimiento sobre la paz en la I.E.D. Camilo Torres de Gaira. De acuerdo con los hallazgos expuestos en la Tabla 33 y diagramados en le Figura 15, estos supuestos dejan de ser abstracciones y surgen de la interacción entre la Cultura de Paz y los Elementos Emergentes propios de la dinámica escolar.

En este orden de ideas, los Valores asociados a la cultura de paz se instituyen como el primer eje epistémico de análisis. Estos valores actúan como la brújula ética que orienta el comportamiento dentro del aula. No obstante, en la realidad estudiada, estos valores entran en tensión con los contravalores del entorno. Para Foucault (1979), el conocimiento está ligado al poder y a las prácticas sociales; por tanto, el saber convivir en la institución implica una resistencia epistémica contra la agresión. Los docentes, a través de su praxis, buscan legitimar un sistema de valores donde el respeto y la tolerancia dejen de ser conceptos curriculares para convertirse en la verdad vivida del estudiante.

Asimismo, el Proceso de comunicación y el Proceso de socialización emergen como las vías de validación de este conocimiento. La comunicación sobre pasa el intercambio de información para comprenderse como el mecanismo intersubjetivo por el cual se negocian los significados de la paz. Según la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987), el entendimiento lingüístico es la base de la coordinación social. En la investigación, se observa que la socialización en el aula de primaria es el espacio donde el niño aprehende las normas de coexistencia; si este proceso es dialógico y participativo, el supuesto epistémico de la paz se fortalece como un aprendizaje social sólido y duradero.

Por otra parte, la resolución de conflictos se identifica como el elemento emergente más crítico dentro de la matriz. La forma en que la comunidad educativa aborda la disputa revela su postura epistémica frente a la crisis. Si el conflicto se ve como un error a castigar, el supuesto es autoritario; pero si se ve como una oportunidad de aprendizaje, el supuesto es constructivista y humanista. Para Lederach (1998), la transformación de conflictos requiere una imaginación moral que permita ver más allá de la confrontación. En la institución, este proceso de resolución se convierte en el laboratorio donde se comprueba la eficacia de la cultura de paz, permitiendo a los actores pasar de la "contienda" al "acuerdo" mediante el uso de la palabra.

De lo argumentado anteriormente se vislumbra que los supuestos epistémicos graficados en el Figura 16 representan el sentido común pedagógico que debe ser transformado para alcanzar una verdadera cultura de paz. La integración de los valores, la comunicación asertiva y la socialización efectiva conforma una arquitectura del saber que apuesta por la dignidad humana. Esta teórica propone que solo cuando los actores sociales comprenden la convivencia como un escenario de aprendizaje social compartido, es posible transitar hacia una escuela que más que enseñar contenidos, forme ciudadanos capaces de coexistir en la diferencia, haciendo de la paz un pilar epistemológico inamovible de su realidad escolar.

Convivencia escolar y cultura de paz

Triada Dialéctica

Las relaciones epistemológicas, ontológicas y axiológicas que integran la Triada Dialéctica, tienen un enfoque integrador que emerge de la realidad de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira, con una intención de tipo constructivista para convivir en escenarios académicos permeados por la paz. En la Figura 17 se representa la Triada Didáctica de esta teórica, tomando como referente que la convivencia escolar se sitúa inicialmente como el fenómeno de base; al ser el encuentro de subjetividades en un espacio compartido escolar. Sin embargo, para que este encuentro trascienda el contacto físico y se convierta en un aprendizaje social, requiere de un catalizador. Ese catalizador es el sistema de valores asociados a la cultura de paz.

Sin valores como la empatía, la alteridad y el respeto, la convivencia en el aula podría reducirse a una serie de interacciones mecánicas, normadas o, en el peor de los casos, conflictivas. Los valores actúan como el (metafóricamente) pegamento porque transforman la interacción en relación y permiten que el estudiante vea al otro como un interlocutor válido y no como un competidor o rival que busca conflictos. Los valores otorgan sentido a la norma; la regla de convivencia deja de ser una imposición externa para convertirse en un compromiso ético interno.

Figura 17

Relaciones epistemológicas, ontológicas y axiológicas que estructuran la Tríada Dialéctica.



Nota. Elaboración propia. Villegas (2026)

Relación Epistemológica: El Conocimiento como Construcción Dialógica

Dentro de la relación epistemológica, se encuentra enmarcado que la visión de los docentes de primaria está fundamentada en un dominio de conocimientos sobre la coexistencia, el cual se conforma como un sistema complejo de interacciones donde la Dinámica Relacional del Aula y la Sinergia Institucional actúan como ejes articuladores. Bajo el cosmos Sophia, el aprendizaje deja de ser una transferencia unidireccional para convertirse en un proceso de sabiduría compartida a través de la Interacción Dialógica y la Horizontalidad Pedagógica.

Se establece la importancia de romper con las barreras tradicionales y los esquemas punitivos, enfocándolos hacia teorías pedagógicas y didácticas donde el docente y el estudiante participan en una comunidad de indagación mediada por el mundo. El objeto es lograr transformar la realidad conflictiva mediante una comunicación clara y bidireccional a fin de favorecer la generación de flujos de información organizacional, permitiendo que el saber convivir sea reconocido como un aprendizaje de igual rango que el conocimiento académico formal, validando la tesis de que la escuela es, ante todo, un espacio de encuentro ontológico.

Relación Ontológica: El Ser en Coexistencia y Realidad Social

El abordaje de la realidad llevado a cabo por los docentes en los actuales momentos se encuentra centrado en la esencia del "ser relacional" y el Acompañamiento Ontológico, donde el educador actúa como guía del ser, además de su rol de facilitador de contenidos académico. Esta dimensión revela que el vínculo pedagógico está impregnado de afectividad, permitiendo que el estudiante se sienta validado en su individualidad dentro de la Cohesión de Pares y Solidaridad que caracteriza a las relaciones entre estudiantes.

Bajo el cosmos Génesis, se reconoce que el entorno familiar y la Realidad Sociocomunitaria influyen determinadamente en las dinámicas de socialización, pues la escuela es un ente comunitario, es el centro de convergencia de la diversidad. Por otra parte, se destaca que, aunque factores externos y limitaciones presupuestarias ponen a prueba la resiliencia del colectivo, la convivencia escolar funciona como un catalizador de la cultura organizacional, permitiendo enfrentar las carencias del entorno mediante la cohesión y el apoyo mutuo en el momento oportuno o Kairos.

Relación Axiológica: El Horizonte de la Cultura de Paz

En esta investigación se encontró que los docentes fundamentan su práctica en la Axiología de la Convivencia, la cual constituye el núcleo de la identidad institucional bajo el cosmos Ethos. Se dilucida que los valores asociados a la cultura de paz, como el respeto y la equidad, actúan como pilares que sostienen la estructura social del aula, permitiendo que el ser se desarrolle en un entorno de seguridad y reconocimiento mutuo.

De esta manera, se establece que los docentes deben reflexionar profundamente sobre su modo de pensar para transitar hacia una Praxis de Convivencia orientada a la Transformación Socioeducativa. Bajo el cosmos Praxis, la innovación didáctica y la gestión pedagógica asumen la paz como un modo de vida activo, donde las discrepancias se gestionan mediante la Mediación Transformativa. La interpretación ratifica que la cultura de paz es un horizonte que se alcanza mediante la voluntad pedagógica, donde la disposición humana y el modelaje de la autoridad permiten que la institución trascienda sus limitaciones materiales.

A continuación, la investigadora presenta las respuestas que, desde su punto de vista y con base a la investigación realizada responden a las interrogantes planteadas, ello con la finalidad de generar algunas reflexiones acerca del tema objeto de estudio:

¿Cuáles son los significados que le otorgan los actores a la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y paz en el aula?

La convivencia se conforma para los actores como un sistema complejo de interacciones donde la Dinámica Relacional del Aula y la Sinergia Institucional actúan como ejes articuladores del clima escolar. Bajo esta perspectiva, los docentes y estudiantes significan la convivencia como un acto biológico y social fundado en el reconocimiento mutuo, donde la calidad de los vínculos humanos es la que garantiza la efectividad del hecho educativo y la estabilidad emocional de quienes integran el aula.

Asimismo, los actores le otorgan un significado de catalizador de la cultura organizacional, permitiendo que la gestión pedagógica converja en una estructura armónica. La convivencia es vista como una madurez institucional para gestionar conflictos mediante el diálogo, transformando la escuela en un escenario para la vida democrática. Este significado trasciende el cumplimiento de normas para convertirse en una herramienta de cohesión y apoyo mutuo frente a las carencias del entorno. Los actores interpretan que este escenario es un proceso trascendental y concreto donde confluyen elementos materiales y humanos, involucrando activamente a toda la comunidad en la construcción de un entorno seguro. Bajo el cosmos de la Sinergia, el significado final otorgado es el de cimiento para la transformación socioeducativa, donde la comunicación clara y el orden son pilares fundamentales para mantener la estabilidad del sistema educativo.

¿Cómo se interpretan a partir de los elementos emergentes, las vivencias de los actores sociales en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y paz en el aula?

Las vivencias de los actores se interpretan a través de los Elementos Emergentes, donde el proceso de socialización se asume como la Internalización de la Cultura Escolar desde la praxis educativa. Bajo el cosmos Kairos, se vislumbra que estas vivencias permiten al estudiante descubrirse como sujeto social al asimilar las

normas y valores que otorgan identidad a la institución, traduciéndose en el sentir de pertenencia al grupo mediante el respeto a las reglas compartidas.

Por otra parte, la Resolución de conflictos emerge como una capacidad crítica interpretada mediante la Mediación Transformativa, donde las vivencias de discrepancia se convierten en oportunidades de crecimiento y diálogo. Esta interpretación permite nutrir el clima organizacional con nuevas formas de entendimiento no punitivas, mirando más allá del problema inmediato para reconstruir las relaciones afectadas, lo cual otorga sentido a la convivencia como un aprendizaje continuo.

Adicionalmente, se interpreta que estas vivencias están impregnadas de un Acompañamiento Ontológico, donde el docente guía al ser del estudiante con afectividad y respeto. La interpretación de los hallazgos bajo el cosmos Ontos resalta la Cohesión de Pares y Solidaridad, evidenciando que los estudiantes manifiestan capacidades de autorregulación y apoyo mutuo, utilizando la mediación entre compañeros como el cimiento de la armonía escolar antes de la intervención de la autoridad formal.

¿Cuáles son los supuestos epistémicos que subyacen en la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y paz en el aula?

El principal supuesto epistémico subyacente se enmarca en la construcción de un conocimiento dialógico bajo el cosmos Sophia, donde el aprendizaje deja de ser una transferencia unidireccional para convertirse en sabiduría compartida. Este supuesto sostiene que la Interacción Dialógica y la Horizontalidad Pedagógica son los motores que dinamizan el saber, validando que la escuela es un espacio de encuentro ontológico donde el docente y el estudiante participan en una comunidad de indagación.

En la dimensión ontológica, subyace el supuesto de que la convivencia es un ente relacional y dinámico influenciado por el Génesis o entorno primario del estudiante. Se asume que el contexto familiar provee los insumos axiológicos que se

despliegan en el aula, reconociendo que el ambiente social escolar es un reflejo de la salud del sistema familiar y comunitario, lo que obliga a la institución a gestionar una Cultura Organizacional Normativa que dé orden al quehacer educativo.

Finalmente, subyace un supuesto axiológico bajo el cosmos Ethos, donde los valores asociados a la cultura de paz constituyen el núcleo de la identidad institucional. Este supuesto plantea que la Axiología de la Convivencia es la práctica diaria de principios como el respeto y la equidad, donde la gestión del clima escolar depende intrínsecamente de la calidad de las interacciones comunicativas y del modelaje de la autoridad, permitiendo que la paz se aprenda haciendo a través de una praxis activa y transformadora.

REFLEXIONES FINALES

Desde una visión humanista y transformadora, donde la escuela deja de ser un simple recinto de instrucción para convertirse en un ecosistema vivo de relaciones humanas. Bajo esta premisa, el estudio se sumerge en la cotidianidad de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira, buscando trascender la superficie de las normas disciplinarias para comprender las dinámicas profundas que configuran el tejido social entre estudiantes, docentes y familias.

Este análisis se articula mediante un proceso de develación e interpretación de las vivencias reales de los actores sociales, reconociendo que la paz es una construcción dialógica permanente por lo que, no puede ser vista como un estado estático. A continuación, se presenta el entramado de los hallazgos que dan cumplimiento a los propósitos planteados, estructurados desde una matriz epistémica que valora el aprendizaje social como el eje articulador de una verdadera cultura de paz en el aula

En este marco reflexivo, el abordaje orientado a develar la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz permitió identificar que la convivencia en el aula trasciende el orden disciplinario, convirtiéndose en una praxis donde el diálogo y la mediación son las herramientas fundamentales para resolver diferencias. Los hallazgos permitieron visibilizar que, cuando se promueven espacios para que el estudiante exprese lo que le incomoda de forma asertiva, la cultura de paz deja de ser un concepto teórico para transformarse en una acción cotidiana de respeto mutuo. Asimismo, se develó que la paz se construye activamente mediante el rechazo a la normalización de la violencia, fomentando el uso de un vocabulario adecuado y la intervención inmediata ante faltas leves. La implementación de grupos de estudiantes mediadores surgió como una estrategia clave que permite a los jóvenes liderar sus propios procesos de armonía, validando el aula como un entorno seguro para el crecimiento ciudadano.

Por su parte, al interpretar las vivencias de los actores sociales, el estudio logró interpretar las vivencias de estudiantes, docentes y representantes, quienes coinciden en que la escuela es un escenario de aprendizaje social donde se emulan conductas y se fortalece la empatía. Se interpretó que las experiencias fuera de lo académico, como el recreo, patios o eventos culturales, son momentos significativos donde los actores sociales construyen su identidad, desarrollan liderazgos y aprenden a negociar puntos de vista divergentes.

Por otro lado, la interpretación de las vivencias familiares subrayó que lo experimentado en el hogar es un eje transversal que define el comportamiento en la institución. Los actores sociales manifestaron que las carencias o fortalezas afectivas de la familia se reflejan directamente en el aula, lo que obliga a la escuela a interpretar el contexto social del estudiante para poder intervenir eficazmente en su desarrollo socio-afectivo.

Asimismo, el recorrido analítico posibilitó entramar los supuestos epistémicos subyacentes conectando las premisas teóricas con la realidad observada, fundamentando la convivencia bajo una visión ontológica del ser en relación con el otro. Los supuestos subyacentes revelaron que el docente más allá de ser un facilitador, es un referente ético cuya calidad de relación con el alumno determina la efectividad del aprendizaje social y la asimilación de valores.

El entramado teórico permitió concluir que la convivencia escolar requiere un enfoque integral donde la gestión institucional, el apoyo psicopedagógico y la participación de la familia converjan en un mismo horizonte. Este supuesto epistémico sostiene que la cultura de paz es sostenible únicamente si existe una corresponsabilidad real entre todos los actores, integrando el fortalecimiento de las relaciones interpersonales como un eje tan vital como el currículo académico.

La construcción teórica presentada de la red semántica revela que la convivencia escolar es un fenómeno sistémico donde las actividades de aprendizaje y las acciones para la cultura de paz se encuentran intrínsecamente ligadas, sugiriendo

que la paz se cultiva a través del quehacer pedagógico cotidiano. Este entramado demuestra que la convivencia dentro del aula se nutre constantemente del contexto institucional y de los valores compartidos entre los actores, estableciendo una relación bidireccional entre el clima general de la escuela y las interacciones específicas en el salón de clases.

El aprendizaje social emerge como el eje articulador de la red, conectando los procesos de socialización con la resolución de conflictos para transformar el aula en un escenario de crecimiento ciudadano. Al integrar el contexto familiar y el proceso de comunicación como partes fundamentales de las relaciones de aprendizaje, la red reconoce que el desarrollo socio-afectivo del estudiante depende de una comunicación asertiva que trasciende las paredes de la institución y se apoya en el núcleo primario del hogar.

Para finalizar, todas las dimensiones relacionales, incluyendo las relaciones entre los estudiantes y las relaciones entre docentes y estudiantes, convergen como pilares que sostienen la propuesta teórica final. Esta teórica conceptual enfatiza que las relaciones con la comunidad escolar y el ejercicio de los valores asociados a la cultura de paz son los flujos que dan sentido a la convivencia, consolidando un escenario donde el respeto y la alteridad se convierten en la base fundamental del aprendizaje social en la institución.

REFERENCIAS

- Alejo, M. & Osorio Acosta, B. E. (2016). *El informante como persona clave en la investigación cualitativa*. Gaceta de Pedagogía, (35), 74–85. <https://doi.org/10.56219/rqp.vi35.552>
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. (Trad. R. Filella & C. Filella). Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación (3ª ed.)*. Pearson Educación. <https://es.slideshare.net/slideshow/bb1-metodologia-de-la-investigacion-cesar-bernal-3ra-edicion-2010-1pdf/261751097>
- Bolaños, D. & Stuart Rivero, A. J. (2019). *La familia y su influencia en la convivencia escolar*. Revista Universidad y Sociedad, 11(5), 140-146. Epub 02 de diciembre de 2019. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500140&lng=es&tlng=es.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados* (A. Guera Miralles, Trad.). Editorial Paidós.
- Cañón, S. & Carmona J. (2018). *Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes*. Pediatría Atención Primaria, 20(80), 387-397. Epub 00 de julio de 2019. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322018000400014&lng=es&tlng=es.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Catzoli Robles, L. (2016). *Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar*. Ra Ximhai, 12(3), 433-444. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811030.pdf>

- Cisternas Muñoz, R. (2021). *La convivencia escolar en un centro educativo de la nueva región de Ñuble en Chile* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/184158/1/RCM_TESIS.pdf
- Congreso de Colombia. (2013, 15 de marzo). *Ley 1620 de 2013*. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Corona J. (2018). *Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos*. [Qualitative research: epistemological, theoretical and methodological foundations] Vivat Academia. Revista de Comunicación, nº 144, 69-76. Doi: <http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Editorial: SAGE Publications. ISBN: 9780803952553
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Criollo Coloma, M. D., Altamirano Rivadeneira, M. P., Bassantes Hernández, D. M., Zeas García, M. F., & Yáñez Cajas, G. d. P. (2024). *Estrategias pedagógicas asociadas a la convivencia armónica: Una cultura de paz ante el comportamiento social*. Revista Social Fronteriza. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/392/718>
- Criollo, K. & Valle, M. (2024). *Estrés académico y depresión en adolescentes de una unidad educativa post pandemia COVID-19*. Revista Ecos De La Academia, 10(19): e988, 1-17. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v10i19.988>

- De la Maza, L. (2005). *Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. Teología y vida*, 46(1-2), 122-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>
- Delors, J. (Dir.) (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO: Santillana
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida*. Congreso de la República de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-05-texto-conciliado-PND.pdf>
- Díaz Y., y Martínez, N. E. (2022). *Educación en valores para la convivencia escolar*. Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu., 6(26), 2279-2295. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642022000502279
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Duarte, J. y Parra, E. (2015). *Lo que debes Saber sobre una Tesis Doctoral*. Bogotá: Editorial Aula Viva
- Echavarría, C. (2003). *La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral* Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2003 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>

- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). *Convivencia Escolar: Una revisión del concepto*. Psicoperspectivas, 18 (1), 1-19. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Flórez, M (2021). *La cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/235/234>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Ed. y Trad.). Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme.
- Galtung, J. (1969). *Violencia, paz e investigación sobre la paz*. Journal of Peace Research, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI Editores.
- González, A. (2009). *La educación secundaria en el siglo XXI: retos y oportunidades*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Guba, EG y Lincoln, YS (1994) *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En: Denzin, NK y Lincoln, YS, Eds., *Manual de investigación cualitativa*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, 105-117.

Habermas, Jürgen (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

Hernández y Mendoza (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández Prados, M. Á., Penalva-López, A., & Guerrero-Romera, C. (2020). *Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas*. *Magister*, 32(1), 23-32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>

Herrera et al. (2014). *La norma hipotética fundamental desde el Paradigma Interpretativo*. *Justicia Juris*, 10(2), 17-27.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1913).

Leal, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador*. Editorial Azul Intenso.

Leal, J. (2012) *La Autonomía del Sujeto Investigador y La Metodología de Investigación* Gutiérrez SignoS, C.A. 2012

Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz. [1, 2, 3]Frieiro (2018)

Leyton, I. (2020). *Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017)*. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

- Malagón Buitrago, E. L., Mateus Gómez, M. E., & Gómez Carrillo, S. E. (2016). La convivencia escolar, un camino hacia la cultura de la paz. *Educación y Ciudad*, 31, 43-58. <https://core.ac.uk/download/pdf/326442377.pdf>
- Martínez Miguélez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas*. 1ra edic. Barranquilla (Colombia): Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mena, A., Moret, C., Xavier, C. e Iracema De Lima, I. (2022). *Programas para la prevención de la Violencia Escolar: una Revisión Sistemática y Metanálisis*. *EduPsykhé: Revista de psicología y educación*, ISSN 1579-0207, Vol. 19, Nº. 1, 2022, págs. 106-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211684>
- Meyer, J. (2016). *La educación como construcción social: el papel de la educación secundaria en la modernidad*. *Revista de Educación*, 30(2), 45-62.
- Miles y Huberman (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Milicic, N. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones UC.
- Minayo, M. C. de S., Deslandes, S. F., y Gomes, R. (2023). *Investigación social: teoría, método y creatividad* (1a ed. ampliada). Remedios de Escalada: De la UNLa - Universidad Nacional de Lanús
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. El camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2023, 22 de noviembre). *Convivencia escolar, apuesta por la calidad* [Colección de contenidos]. Colombia Aprende. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/convivencia-escolar-apuesta-por-la-calidad>.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Niño, G. (2024). *Conflicto escolar, abordaje en la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria en Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.scirp.org <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1915688>
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes*. Vol I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, J. (2003). *Paradigmas, enfoques y métodos de investigación educativa*. Revista de Investigación educativa, 7(12), 23-40. <https://doi.org/https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educacion/view/8177/7130>
- Rodríguez, W. (1999). *El legado de Vygotski y de Piaget a la educación*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 31, núm. 3, 1999, pp. 477-489 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>

- Romero, Y. (2021). *La Convivencia Escolar en Estudiantes del Nivel Inicial: Una Revisión Sistemática*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Lima Perú]. (ORCID: 0000-0001-9461-2697)
- Salazar, I. (2022). *Convivencia Escolar en México. Una Trayectoria del 2007-2022*". Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. DOI: 10.13140/RG.2.2.21158.60481.
- Salinas, B. (2023). *Educación para la Paz desde Johan Galtung*. Análisis, 55(102). <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>
- Streubert Speziale, H. J., & Carpenter, D. R. (2007). *Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative* (4th ed.). Lippincott Williams & Wilkins. [1, 2]
- Torrego, J. C. (2011). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación en gestión pacífica de la convivencia*. Narcea Ediciones.
- UNESCO. (2014). *Educación secundaria: una inversión en el futuro*. Informe de la UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca. (Esta es la traducción oficial al español de su obra de 2014).
- Van Manen. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Educación.

Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus: Revista de Educación*, 12(Ext), 73-87. Redalyc: 76109905 [1, 2, 3]

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

ANEXOS



Anexo 1. Entrevista en profundidad
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DOCTORADO



ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Título de la investigación: *Teorética sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.*

Escenario: Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Gaira. Santa Marta, Colombia.

Actores sociales: Estudiantes, docentes y padres de familia.

Propósito de la entrevista: Comprender las experiencias, significados y reflexiones que los actores sociales atribuyen a la convivencia escolar y a la cultura de paz dentro del contexto educativo.

Duración aproximada: 40 a 60 minutos.

Tipo de instrumento: Entrevista en profundidad con preguntas abiertas orientadas al relato de experiencias.

Antes de iniciar: Agradezco su disposición para participar en esta entrevista, la cual forma parte de una investigación doctoral orientada a comprender las experiencias y significados que los actores educativos atribuyen a la convivencia escolar y a la cultura de paz en el aula. La información será utilizada únicamente con fines académicos y se garantizará la confidencialidad de sus opiniones.

Temas orientadores del diálogo

1. Experiencias de convivencia en el aula
2. Significados que los actores atribuyen a la convivencia escolar
3. Cultura de paz y resolución de conflictos
4. Influencia del entorno familiar y social
5. Convivencia escolar como espacio de aprendizaje social
6. Reflexiones para fortalecer la convivencia y la cultura de paz

Cierre: ¿Desea agregar alguna experiencia o reflexión que considere importante sobre la convivencia escolar en la institución?

Finalmente se agradece la participación del entrevistado.

Anexo 2.

a. Consentimiento informado Rector de la Institución educativa



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DOCTORADO



Señor
Luis Alberto Evilla Cortina
Rector Institución Educativa Distrital Camilo Torres
Ciudad

Asunto: Solicitud de permiso para desarrollo de proyecto doctoral

Cordial saludo,

Por medio de la presente, me permito solicitar de manera respetuosa su autorización para llevar a cabo en la Institución Educativa Distrital Camilo Torres el desarrollo de mi proyecto doctoral titulado: **"Teorética sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula"**.

El propósito General de esta investigación es Generar una teorética sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula, enmarcada en el fortalecimiento de la convivencia escolar como un eje fundamental en la formación integral de los estudiantes, promoviendo prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de una cultura de paz dentro del contexto educativo.

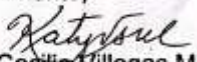
Para el desarrollo del estudio, se contará con la participación de cuatro (4) actores de la comunidad educativa, distribuidos de la siguiente manera: dos (2) docentes, un (1) estudiante y un (1) padre de familia, la técnica de recolección de información que se empleará será la **entrevista a profundidad**, la cual permitirá comprender de manera detallada las percepciones, experiencias y significados desde los actores educativos en torno a la convivencia escolar.

Es importante resaltar que la información recopilada será manejada con estricta confidencialidad, garantizando el respeto por los principios éticos de la investigación, así como la protección de la identidad de los participantes.

Agradezco de antemano su atención y disposición para apoyar este proceso investigativo, que sin duda contribuirá al fortalecimiento de prácticas educativas más humanas, reflexivas y orientadas al bien común.

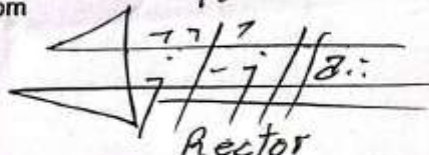
Quedo atenta a su respuesta.

Cordialmente,


Katia Cecilia Villegas Manjarrés
Responsable de la investigación
C.C: 57435328
Correo electrónico: kacevima08@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002403224
Lugar y Fecha: Santa Marta, Gaira, 2026

Institución Educativa Distrital
Camilo Torres

MARTHA MERCADERES
Secretaria
13-04-2026


Rector

b. Consentimiento informado del Actor Social Vinculo



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DOCTORADO



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: Teórica sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.

Responsable de la investigación: Katia Villegas Manjarrés

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta Colombia Fecha; Entre 2025 y 2026

Duración de la investigación: 2 años

Condiciones de la participación: Respeto por las personas, participación voluntaria, confidencialidad y anonimato, Uso académico de la información, respeto al contexto educativo.

Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación: Katia Cecilia Villegas Manjarrés C.C: 57435328 Correo electrónico: kacevima08@gmail.com Contacto celular/teléfono: 3002403224 Lugar y Fecha: Santa Marta, Gaira, marzo de 2026	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
---	--

c. Consentimiento informado de representante de Actor Social Semillero



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DOCTORADO



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: Teórica sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.

Responsable de la investigación: Katia Villegas

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta Colombia Fecha; Entre 2025 y 2026

Duración de la investigación: 2 años

Condiciones de la participación: Respeto por las personas, participación voluntaria, confidencialidad y anonimato, uso académico de la información, respeto al contexto educativo.

Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado participe en esta investigación, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación: Katia Cecilia Villegas Manjarrés
C.C: 57435328
Correo electrónico: katiagmistr@l@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002403224
Lugar y Fecha: Santa Marta, Gaira, marzo de 2026

Seudónimo o huella dactilar del participante consistente

Glenn Buelga

d. Consentimiento informado del Actor Social Mediador



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DOCTORADO



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: Teórica sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.

Responsable de la investigación: Katia Villegas Manjarrés

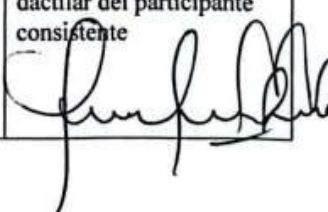
Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta Colombia Fecha; Entre 2025 y 2026

Duración de la investigación: 2 años

Condiciones de la participación: Respeto por las personas, participación voluntaria, confidencialidad y anonimato, Uso académico de la información, respeto al contexto educativo.

Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación: Katia Cecilia Villegas Manjarrés C.C: 57435328 Correo electrónico: kacevima08@gmail.com Contacto celular/teléfono: 3002403224 Lugar y Fecha: Santa Marta, Gaira, marzo de 2026	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente 
--	---

CC: Participante y al trabajo doctoral

e. Consentimiento informado de Actor Social Tejedor



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
PROGRAMA DOCTORADO



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: Teórica sobre la convivencia escolar como escenario de aprendizaje social y cultura de paz en el aula.

Responsable de la investigación: Katia Villegas Manjarrés

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Santa Marta Colombia Fecha; Entre 2025 y 2026

Duración de la investigación: 2 años

Condiciones de la participación: Respeto por las personas, participación voluntaria, confidencialidad y anonimato, Uso académico de la información, respeto al contexto educativo.

Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación: Katia Cecilia
Villegas Manjarrés
C.C: 57435328
Correo electrónico: kacevima08@gmail.com
Contacto celular/teléfono: 3002403224
Lugar y Fecha: Santa Marta, Gaira, marzo de 2026

Seudónimo o huella
dactilar del participante
consistente

Monica Sandoz