



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Pedagogía Social



**EPISTEME DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD
EN COLOMBIA: HERMENEUSIS DE SABERES SITUADOS EN TORNO A LA
CONVIVENCIA**

Investigación doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autora: Cabrera Yecenia
Tutora: Dra. Méndez Velsy

Septiembre, 2026



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

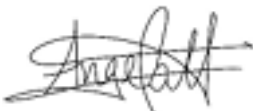


ACTA

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: *"EPISTEME DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD EN COLOMBIA: HERMENEUSIS DE SABERES SITUADOS EN TORNO A LA CONVIVENCIA"*, presentado por la Magister. Cabrera Donado Yecenia Maria, titular de la C.C 55301384 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. Zaida Ugueto E.
C.I. N°4.361.833
Jurado


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




Dra. Gloria Rodríguez
C.I. N°7.436.693
Jurado


Dra. Erika Antonieta Campos
C.I. N°
Jurado


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

DEDICATORÍA

Dedico este trabajo, en primer lugar, **a mi familia**, por ser apoyo constante en cada etapa de este proceso académico y personal. Su comprensión, paciencia y compañía han sido fundamentales para sostenerme en los momentos de mayor exigencia, cuando el compromiso con la formación doctoral demandó esfuerzo, disciplina y perseverancia.

De manera especial, dedico este logro a mi hija *Samantha*, quien representa mi mayor motor e inspiración. Su presencia en mi vida me recuerda cada día la importancia de avanzar, de superarme y de construir un mejor futuro con amor, responsabilidad y esperanza. Este esfuerzo también es para ella, porque en cada paso de este camino ha estado presente como una razón profunda para continuar.

A todos aquellos que, desde el afecto, la palabra o el acompañamiento silencioso, hicieron parte de este recorrido, les dedico también este resultado, como muestra de gratitud y reconocimiento.

Yecenia

RECONOCIMIENTO

Expreso mi reconocimiento, en primer lugar, a ***Dios***, por concederme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para avanzar en este proceso de formación doctoral, especialmente en los momentos de mayor exigencia académica y personal.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador **UPEL**, por abrirme sus espacios de formación y brindarme la oportunidad de fortalecer mi desarrollo académico, investigativo y profesional.

A la **Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno**, del municipio de Soledad, Atlántico, por permitir el desarrollo de este proceso investigativo en su contexto educativo y por contribuir al fortalecimiento de una reflexión vinculada con la realidad institucional.

A mi tutora, **Dra. Velsy Méndez**, por su orientación, acompañamiento y aportes durante la construcción de este trabajo, los cuales fueron fundamentales para avanzar con mayor claridad y rigurosidad académica.

A los **actores sociales** de la investigación, por su disposición, tiempo y valiosas contribuciones, que hicieron posible el desarrollo de este estudio.

Finalmente, reconozco a todas las personas que, de una u otra manera, acompañaron este proceso con su apoyo, colaboración, palabra oportuna y confianza, aportando significativamente a la culminación de esta etapa académica y personal.

Yecenia

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS.....	10
LISTA DE FIGURAS	12
RESUMEN	14
ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN	16
MOMENTO I	18
EL CONTEXTO	18
La realidad contextual	18
Propósitos de la investigación.....	28
General.....	28
Específicos	28
Justificación de la investigación	29
MOMENTO II	32
RUTA TEÓRICA	32
Estado del Arte	32
Contexto Internacional	33
Contexto Nacional	35
Teorías de Entrada	40
La Violencia estructural. Galtung (1969).	40
La epistemología del Sur y la Línea abismal. Boaventura de Sousa Santos (2010).....	41
Teoría de la Afectividad y el Sufrimiento Social. Carina Kaplan (2017)	43
Teoría del aprendizaje Social de Bandura (1989)	44
Teoría sociocultural de Vygotsky (1998).	46
Teoría de la Reproducción. Bourdieu y Passeron (1970).....	48
La Acción Comunicativa y el Mundo de la Vida. Jürgen Habermas (1987). 50	

Bases Conceptuales	51
Construcción de la Opresión y el Control Social	51
Dimensiones de la Violencia y Vulnerabilidad	52
El Horizonte de la Cultura de Paz y la Resignificación de la Convivencia...	56
Bases Legales	57
Convención sobre los Derechos del Niño (1989)	57
Marco Constitucional y Ley General de Educación	58
El Sistema Nacional de Convivencia y la Cátedra de la Paz.....	58
La Frontera Normativa: Educación Socioemocional y Salud Mental (2024-2025).....	58
MOMENTO III	60
REFERENTE METODOLÓGICO	60
Paradigma.....	60
Enfoque de la investigación	61
Matriz Epistémica.....	61
Dimensión Epistemológica	62
Dimensión Ontológica	62
Dimensión Axiológica	63
Dimensión Metodológica	63
Dimensión Gnoseológica.....	64
Dimensión Teleológica	64
El Método.....	64
Etapas de la Metodología.....	66
Etapas Descriptiva	66
Etapas Estructural.....	67
Etapas de Discusión de Resultados.....	67
Escenario y Actores sociales	68
Escenario	68
Actores Sociales.....	69
Técnicas e instrumentos de Recolección de Información	71

Soporte tecnológico cualitativo: uso de ATLAS.ti en el análisis de la información	77
Análisis e Interpretación de la información	73
Criterios de Rigor Metodológico y Calidad de la Investigación	78
Credibilidad (Valor de Verdad)	78
Auditabilidad o Dependencia (Consistencia)	79
Transferibilidad (Aplicabilidad)	79
La Dimensión Ética y la Razón Cordial desde Adela Cortina.....	79
MOMENTO IV	81
SENTIDOS INTERSUBJETIVOS	81
El Relato Compartido de la Realidad Escolar Colombiana	81
Entramado I	83
Voces de la Convivencia en Contextos de Vulnerabilidad	83
Perfil de la Actriz Social “Tejedora de Voces”	84
Perfil de la Actor Social “Aura de Luz”	89
Perfil del Actor Social “Centinela del Porvenir”	93
Perfil de la Actriz Social “Guardiana”	96
Síntesis Epistémica de las Voces de la Convivencia en Contextos de Vulnerabilidad.....	99
Entramado II.....	100
Encrucijada Dialéctica.....	100
Análisis de las Tramas Intersubjetivas en la Convivencia Escolar	101
La Sintaxis de los Saberes Situados	144
Entramado III	146
Develación de Nodos Epistémicos.....	146
Construcción de los Nodos epistémicos.....	152
Tabla 21.	152
Sistema de Nodos epistémicos. Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar	152

Interpretación del nodo epistémico Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar: Conceptualización de la Violencia Escolar y Percepción de la Violencia	154
Construcción de los Nodos epistémicos: Contexto Vivencial del Entorno .	157
Interpretación del nodo epistémico Contexto Vivencial del Entorno: Contexto Social y Ambiente de Convivencia Escolar	159
Construcción de los Nodos epistémicos: Actores y Dinámicas Relacionales	161
Interpretación del nodo epistémico Actores y Dinámicas Relacionales: Acciones de la Familia, Acciones de los docentes y de la Institución; y Relaciones entre docentes, estudiantes y familias	164
Construcción de los Nodos epistémicos: Manifestaciones del Conflicto ...	167
Interpretación del nodo epistémico Manifestaciones del Conflicto: Episodios de Conflictos y Vivencias de Violencia Escolar	168
Construcción de los Nodos epistémicos: Elementos Experienciales.....	171
Interpretación del nodo epistémico Elementos Experienciales: Experiencias Vivas y Significados de la Violencia Escolar	172
Construcción de los Nodos epistémicos: Gestión de Violencia Escolar	174
Interpretación del nodo epistémico Gestión de Violencia Escolar: Estrategias para la Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos.....	176
Sinergia de los nodos epistémicos.....	178
<i>Nota:</i> Elaboración propia (2026), mediante el uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA), garantizando la fidelidad con los hallazgos hermenéuticos del estudio.	180
Entramado IV	181
Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad.....	181
Epistemología de la paz en las aulas vulnerables	181
Construcción de campos megacategoriales: Significados y Vivencias de Violencia Escolar de los Actores Sociales.	183
Interpretación de la de la Metacategoría: Significados y Vivencias de Violencia Escolar de los Actores Sociales	183

Construcción de campos megacategoriales: Referentes Epistémicos y del Contexto Vivencial	186
Interpretación de campos megacategoriales: Referentes Epistémicos y del Contexto Vivencial	186
Construcción de campos megacategoriales: Gestión y Transformación para la Promoción de una Cultura de Paz.....	189
Interpretación de campos megacategoriales: Gestión y Transformación para la Promoción de una Cultura de Paz.....	189
MOMENTO V	193
EL DESPERTAR DEL AULA LATENTE.....	193
Entramado V	193
El clamor de las sombras escolares	193
La Resonancia de las Interrogantes de la Teoría	201
REFLEXIONES	209
REFERENCIAS.....	213
ANEXOS	222
Anexo 1. Entrevista de Investigación	223
Anexo 2. Consentimientos informados	225
Docente 1 - Tejedora de Voces.....	225
Docente 2. Apoyo de Psico orientación. Aura de Luz	226
Representante de Estudiante Centinela del Porvenir.....	227
Estudiante Centinela del Porvenir	228
Representante de familia, Guardiana.....	229

LISTA DE TABLAS

Tabla	pág.
1. La tríada de la praxis: diagnóstico + pronóstico + terapia	55
2. Caracterización de los Actores Sociales	71
3. Relato de la Actriz Social “Tejedora de Voces”	85
4. Relato del Actor Social “Aura de Luz”	91
5. Relato de la Actora Social “Centinela del Porvenir”	94
6. Relato de la Actriz Social “Guardiana”	97
7. Tramas Intersubjetivas: Acciones de la Familia	102
8. Tramas Intersubjetivas: Acciones de los docentes y de la Institución	105
9. Tramas Intersubjetivas: Ambiente de Convivencia Escolar.....	108
10. Tramas Intersubjetivas: Conceptualización de la Violencia Escolar.....	111
11. Tramas Intersubjetivas: Contexto Social	114
12. Tramas Intersubjetivas: Episodios de Conflicto.....	117
13. Tramas Intersubjetivas: Estrategias para la Convivencia Escolar	121
14. Tramas Intersubjetivas: Experiencias Vividas	124
15. Tramas Intersubjetivas: Percepción de la Violencia.....	128
16. Tramas Intersubjetivas: Relaciones entre docentes, estudiantes y familias.....	130
17. Tramas Intersubjetivas: Resolución de Conflictos.....	133
18. Tramas Intersubjetivas: Significados de la Violencia Escolar.....	138
19. Tramas Intersubjetivas: Vivencias de Violencia Escolar	141
20. Sistema de Nodos epistémicos.	147
21. Sistema de Nodos epistémicos. Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar	152
22. Sistema de Nodos epistémicos. Contexto Vivencial del Entorno	157
23. Sistema de Nodos epistémicos. Actores y Dinámicas Relacionales	161
24. Sistema de Nodos epistémicos. Manifestaciones del Conflicto.....	167
25. Sistema de Nodos epistémicos. Elementos Experienciales	171

26. Sistema de Nodos epistémicos. Gestión de Violencia Escolar	174
27. Sistema de campos megacategoriales.....	182
28. Sistema de campos megacategoriales. Significados y Vivencias de Violencia Escolar de los Actores Sociales.	183
29. Sistema de campos megacategoriales. Referentes Epistémicos y del Contexto Vivencial.....	186
30. Sistema de campos megacategoriales. Gestión y Transformación para la Promoción de una Cultura de Paz.....	189

LISTA DE FIGURAS

Figura	pág.
1 Escenario de Estudio Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno	69
2 Ruta del procesamiento, análisis e interpretación de la información.....	76
3 Red semántica: Tramas Intersubjetivas de las Acciones de la Familia.....	103
4 <i>Tramas Intersubjetivas: Acciones de los docentes y de la Institución</i>	107
5 Red semántica de las tramas intersubjetivas: Ambiente de convivencia escolar	110
6 Red semántica de las tramas intersubjetivas: Conceptualización de la violencia escolar	113
7 Red Semántica de Contexto Social y Tramas Intersubjetivas.....	116
8 Red semántica de las tramas intersubjetivas: Episodios de conflicto.....	120
9 Red Semántica: Estrategias para la Convivencia Escolar.....	123
10 Red semántica de las tramas intersubjetivas: Experiencias vividas.....	126
11 Red Semántica de la Percepción de la Violencia.....	129
12 Red semántica de las tramas intersubjetivas: Relaciones entre docentes, estudiantes y familias	132
13 Red semántica de las tramas intersubjetivas: Resolución de conflictos.....	136
14 Tramas Intersubjetivas: Significados de la Violencia Escolar.....	139
15 Red semántica de Vivencias de Violencia Escolar.....	142
16 Red macrosistémica e integradora del sistema de nodos epistémicos de la investigación	149
17 Cartografía del Entramado: Red de Confluencia Epistémica para una Convivencia Emancipadora.	151
18 Red semántica del nodo epistémico: Sustrato epistemológico de la violencia escolar	153
19 Construcción de la Categoría: Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar. .	156
20 Red semántica del nodo epistémico: Contexto vivencial del entorno.....	158
21 Construcción de la Categoría: Contexto Vivencial del Entorno.	161

22 Red semántica del nodo epistémico: Actores y dinámicas relacionales.....	163
23 Construcción de la Categoría: Actores y Dinámicas Relacionales.....	166
24 Red semántica del nodo epistémico: Manifestaciones del conflicto	167
25 Construcción de la Categoría: Manifestaciones del Conflicto.	170
26 Red semántica del nodo epistémico: Elementos experienciales.....	171
27 Construcción de la Categoría: Elementos Experienciales.....	174
28 Red semántica del nodo epistémico: Gestión de violencia escolar	175
29 Construcción de la Categoría: Gestión de Violencia Escolar.	177
30 Sinergia y Praxis de Transformación.....	180
31 Construcción campos metacategoriales: Significados y Vivencias de Violencia Escolar de los Actores Sociales.	185
32 Construcción de campos megacategoriales: Referentes Epistémicos y del Contexto Vivencial.....	188
33 Construcción de campos megacategoriales: Gestión y Transformación para la Promoción de una Cultura de Paz.....	192
34 Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: Hermeneusis de saberes situados en torno a la convivencia.....	198
35 Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: Hermeneusis de saberes situados en torno a la convivencia generada con inteligencia artificial.	199
36 La Brújula de la Praxis Pedagógica en la I.E. T. C. Antonio Ramón Moreno.	208



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



Línea de investigación: Pedagogía Social

**EPISTEME DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE
VULNERABILIDAD EN COLOMBIA: HERMENEUSIS DE SABERES SITUADOS EN
TORNO A LA CONVIVENCIA**

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

Autora: Cabrera Yecenia

Tutora: Dra. Méndez Velsy

Fecha: septiembre, 2026

RESUMEN

El propósito de la presente investigación doctoral fue generar una episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: hermenéusis de saberes situados en torno a la convivencia. Se sustentó desde los preceptos del paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo; se utilizó el método de investigación fenomenológico hermenéutico. Se asumieron los planos del conocimiento en sus dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica, y teleológica. El proceso de investigación cualitativa se desarrolló en cinco fases, a saber: descripción del fenómeno, búsqueda de múltiples perspectivas, búsqueda de la esencia y la estructura, constitución de la significación e interpretación del fenómeno. El escenario de investigación fue la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, ubicada en el departamento de Atlántico del municipio Soledad en el barrio Porvenir de Colombia. Los actores sociales fueron cuatro (4); un estudiante, dos docentes y un representante de familias. La técnica para recolectar la información fueron la entrevista en profundidad; el instrumento fue un guion de temas orientadores del diálogo. La interpretación de los hallazgos se apoyó con el Atlas Ti realizó en los procesos de categorización, saturación, estructuración, contrastación y teorización; se asumió los criterios de credibilidad, auditabilidad y transferibilidad y se guardó el consentimiento informado. Los hallazgos revelan que El Clamor de las Sombras Escolares es el entramado que unifica las voces de los actores de la comunidad, los fundamentos de la ciencia social y la experiencia vivida en territorios de exclusión, proyectando una propuesta que redefine la episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia.

Descriptores: Convivencia escolar, contextos de vulnerabilidad, violencia escolar.



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



Research Line: Social Pedagogy

EPISTEME OF SCHOOL VIOLENCE IN CONTEXTS OF VULNERABILITY IN COLOMBIA: HERMENEUTICS OF SITUATED KNOWLEDGE ON CONVIVIALITY

A Doctoral Thesis presented as a requirement to obtain the Degree of Doctor in Education

Author: Cabrera Yecenia

Advisor: Dra. Méndez Velsy

Date: September, 2026

ABSTRACT

The purpose of this doctoral research was to generate an episteme of school violence in contexts of vulnerability in Colombia: hermeneutics of situated knowledge on conviviality. It was grounded in the precepts of the interpretive paradigm under a qualitative approach, employing the hermeneutic phenomenological research method. The planes of knowledge were addressed across their ontological, epistemological, methodological, axiological, and teleological dimensions. The qualitative research process was developed in five phases, namely: description of the phenomenon, search for multiple perspectives, search for the essence and structure, constitution of meaning, and interpretation of the phenomenon. The research setting was the Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, located in the municipality of Soledad, Atlántico department, in the Porvenir neighborhood, Colombia. The social actors consisted of four (4) participants: one student, two teachers, and one family representative. Data collection was carried out through in-depth interviews, utilizing a dialogue-guiding thematic script as the instrument. Findings were interpreted with the support of ATLAS.ti during the processes of categorization, saturation, structuring, contrasting, and theorizing. The research adhered to criteria of credibility, auditability, and transferability, and informed consent was strictly maintained. The findings reveal that The Cry of School Shadows (El Clamor de las Sombras Escolares) is the framework that unifies the voices of community actors, the foundations of social science, and the lived experience in territories of exclusion, projecting a proposal that redefines the episteme of school violence in contexts of vulnerability in Colombia.

Keywords: School conviviality, contexts of vulnerability, school violence.

INTRODUCCIÓN

La educación, entendida como el entramado fundamental sobre el cual se teje la posibilidad de lo humano, enfrenta en el siglo XXI desafíos que trascienden la transferencia de saberes técnicos o instrumentales. En el corazón de la sociedad contemporánea, la escuela es el escenario donde convergen las disyuntivas más profundas de la vida colectiva: la aspiración a la justicia, el ejercicio de la libertad y, en no pocas ocasiones, la cruda realidad de la exclusión y la violencia. En el contexto colombiano, y de manera particular en los territorios marcados por la vulnerabilidad socioeconómica, la institución educativa se convierte en una frontera simbólica donde el derecho a la formación colisiona con las dinámicas de una realidad que, con frecuencia, intenta desdibujar la dignidad de quienes la habitan.

La presente investigación doctoral surge de una necesidad apremiante: comprender el fenómeno de la violencia escolar como una episteme compleja que hunde sus raíces en la precariedad estructural, la invisibilidad pedagógica y la fragilidad de los vínculos humanos. Al observar la cotidianeidad de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, en el municipio de Soledad, Atlántico, resulta evidente que la escuela no puede ser comprendida si se le desvincula del territorio que la rodea. El mundo vivido de nuestros estudiantes; atrapado entre las privaciones materiales, la presión de grupos al margen de la ley y una cultura que, a menudo, naturaliza el conflicto como mecanismo de resolución, demanda una mirada que vaya más allá del cumplimiento normativo de un manual de convivencia.

Desde el paradigma interpretativo y bajo el método fenomenológico hermenéutico, esta tesis propone transitar hacia una ecología de saberes que otorgue voz a aquellos que, históricamente, han permanecido en el otro lado de la línea abismal. La intención es develar la esencia de las vivencias de los actores sociales, docentes, estudiantes y familias, para comprender, desde sus propias narrativas, cómo el sufrimiento social se manifiesta y, simultáneamente, cómo se gestan las resistencias que permiten la construcción de una convivencia emancipadora.

Esta investigación se fundamenta en la convicción de que la escuela, en contextos de vulnerabilidad, debe posicionarse como un espacio de justicia afectiva y reparación simbólica. Ante la fragmentación de los lazos sociales y la incertidumbre que atraviesa la infancia y la juventud en nuestro país, la labor docente adquiere una dimensión ética fundamental, la de ser, en palabras de la pedagogía social, un refugio de esperanza y un escenario donde la paz sea una praxis construida desde el diálogo genuino, la empatía y el reconocimiento del Otro como un igual.

La estructura de la presente tesis se despliega en cinco momentos articulados, diseñados para guiar al lector desde la complejidad del contexto hasta la emergencia de una nueva propuesta teórica. En el Momento I, se aborda la realidad contextual, explicitando las dinámicas críticas que movilizan esta investigación y los propósitos que la orientan. El Momento II constituye la ruta teórica, donde se entrelazan las visiones de la violencia estructural, la epistemología del sur y la teoría de la afectividad para dar sustento científico al estudio. En el Momento III, se describe el referente metodológico, enfatizando el rigor del enfoque fenomenológico hermenéutico que permite acceder a la subjetividad de los participantes. El Momento IV se dedica a la discusión de los hallazgos, donde las voces de los actores sociales son interpretadas y analizadas para dar forma a la sintaxis de los saberes situados. Finalmente, en el Momento V, se presenta la consolidación de la episteme emergente: El Clamor de las Sombras Escolares, una propuesta que redefine la comprensión de la violencia y ofrece una brújula para la transformación pedagógica hacia la cultura de paz en entornos de exclusión.

En última instancia, este estudio aspira a ser más que un requisito académico; se ofrece como una contribución al fortalecimiento de una educación que, reconociendo las cicatrices de su entorno, apuesta valientemente por la vida, la dignidad y el porvenir. Es un ejercicio de escucha profunda, un compromiso ético con la comunidad y un llamado a transformar el aula latente en un espacio donde el conocimiento y la convivencia se encuentren para edificar un proyecto de sociedad más humano, justo y equitativo.

MOMENTO I

EL CONTEXTO

La realidad contextual

La educación constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la sociedad, ya que posibilita la transmisión de conocimientos, valores y herramientas esenciales para transformar las dimensiones individuales y colectivas del ser humano en el ámbito social y cultural. A nivel global, las instituciones educativas son reconocidas como espacios estratégicos que promueven el desarrollo humano y contribuyen a reducir las brechas de desigualdad, tanto las evidentes como aquellas que suelen permanecer ocultas.

La recomendación relativa a la educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) acentúa que la escuela es un escenario esencial para fomentar valores de convivencia, justicia social y respeto por la diversidad. De este modo, la educación se convierte en una herramienta transformadora que incide en las causas estructurales de la desigualdad y contribuye a la construcción de sociedades más equitativas y pacíficas, más allá de la tradicional transmisión de conocimientos. Así, las instituciones educativas trascienden su papel académico y apuntalan como espacios de formación integral y de transformación social.

A pesar de esta misión, existen contextos menos favorecidos, marcados por condiciones de vulnerabilidad social y económica; en los que la educación de calidad se ve restringida por factores estructurales que responden a dinámicas históricas de desigualdad, profundamente enraizadas en jerarquías sociales y de poder. Esto genera

dificultades que impiden el acceso equitativo a oportunidades educativas transformadoras. En este sentido, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas. Este compromiso reconoce que la educación es un derecho efectivo, especialmente para quienes se encuentran en condiciones de desventaja y no un privilegio de algunos. (UNESCO, 2015).

El ODS 4 establece metas claras: lograr que todos los niños y niñas completen la educación primaria y secundaria gratuita y de calidad; garantizar el acceso a la educación inicial; y promover la formación técnica, profesional y superior en condiciones de equidad. Además, resalta la importancia de dotar a jóvenes y adultos de competencias útiles para la vida, el empleo y la ciudadanía global. Estas metas se articulan con el objetivo de eliminar disparidades de género y sociales en el acceso a la educación, y de fomentar aprendizajes centrados en valores como la sostenibilidad, la paz, la diversidad cultural y los derechos humanos.

En América Latina, especialmente en Colombia, la violencia escolar representa un fenómeno alarmante que supera las agresiones físicas o verbales y se expresa en experiencias de exclusión, discriminación y reproducción de desigualdades estructurales; tal como lo señalan Díaz y Sánchez (2024), diversos estudios destacan que "la violencia escolar va más allá de los episodios físicos o verbales; se manifiesta, además, en prácticas persistentes de acoso, exclusión, segregación y trato injusto hacia estudiantes considerados diferentes, especialmente aquellos en contextos de alta vulnerabilidad" (p. 80).

Ante esta realidad, es pertinente asumir que Colombia, ha atravesado y aún enfrenta, sucesos violentos que han dejado profundas marcas en la historia de todos y cada uno de sus habitantes; tal como lo expreso Melguizo y Bonilla (2010), "Colombia está inmersa en un conflicto armado interno de casi cinco décadas de existencia, con profundas raíces en problemas estructurales como la inequitativa distribución de la riqueza, la exclusión social y la discriminación" (p.15). Esta afirmación evidencia que la

violencia debe entenderse como el resultado de condiciones históricas y estructurales que siguen marcando la vida social, política y educativa del país y que a los docentes nos debe preocupar lo que están aprendiendo nuestros estudiantes. Tal como lo refiere Bandura (1982), en la teoría psicológica del aprendizaje social, la conducta violenta:

se adquiere bajo condiciones de modelamiento y por experiencias directas, resultando de los efectos positivos y negativos que producen las acciones, mediados por las cogniciones sobre ellos. No obstante, es difícil interpretar las condiciones naturales de ocurrencia y de aprendizaje de la agresión, debido a la diversidad de modelos a los que los individuos se hayan expuestos. (p. 167).

A partir de lo expuesto, se puede comprender cómo la violencia escolar en contextos vulnerables no ha surgido de manera aislada, por el contrario, se estructura a partir de procesos de observación, imitación y refuerzo de conductas violentas presentes en el entorno social y familiar de Colombia. En comunidades afectadas por actos violentos; los estudiantes se exponen cotidianamente a modelos de agresión que, al ser validados o no sancionados, terminan naturalizándose en la vida escolar. Así, la escuela refleja las tensiones estructurales de la sociedad, convirtiéndose en un espacio donde los aprendizajes sobre la violencia se reproducen, no obstante; también es un escenario con el potencial de transformarlos mediante prácticas pedagógicas orientadas al reconocimiento, la convivencia y la cultura de paz. Tal como lo señala la UNESCO (2021), las escuelas son un componente central de ecosistemas educativos más amplios y su vitalidad es una expresión del compromiso de una sociedad con la educación como bien común.

Autores como Galtung (1998) y Debarbieux (1996) advirtieron la necesidad de comprender los conflictos desde el quehacer educativo y sus contradicciones en la convivencia escolar; debido a los hechos violentos que se presentan en las escuelas y que genera preocupación a los actores educativos y a la humanidad en general. En la misma línea, Bourdieu y Passeron (1970) sostienen que la educación es un medio por el cual se perpetúa la desigualdad social, a través de la reproducción y legitimación de las diferencias en el capital cultural, lo cual afecta principalmente a los estudiantes de sectores más desfavorecidos.

A partir del Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI para la UNESCO, coordinado por Jacques Delors (1996), reconoce que “la educación debe fundamentarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p.17). De ellos, el pilar de aprender a vivir juntos se convierte en un eje transversal para investigar la convivencia escolar, puesto que implica el desarrollo de valores como la empatía, la tolerancia, el dialogo, la cooperación y el respeto mutuo en contextos de diversidad cultural y social.

Desde entonces, el estudio de la convivencia escolar constituye un interés fundamental para quienes ejercemos la docencia, al ser este un componente esencial de la formación integral y un espacio privilegiado donde los estudiantes aprenden a gestionar conflictos, construir acuerdos y valorar la diferencia. En este sentido, la convivencia escolar representa un proceso de construcción colectiva de todos los actores educativos a favor de un clima escolar que favorezca tanto el aprendizaje significativo, las relaciones armoniosas entre estudiantes, comunidad y minimice los actos violentos en las instituciones educativas.

Sin embargo; bajo la óptica regional, el Banco Mundial (2018) advierte que América Latina es la región más violenta del mundo, con una tasa de homicidios de 24,7 por cada 100.000 habitantes. En su informe, Fin a la violencia en América Latina: Una mirada a la prevención desde la infancia hasta la edad adulta, se plantea “que la reducción del comportamiento antisocial debe iniciarse en la infancia, incluso antes del nacimiento” (p.12), y que “las políticas públicas bien diseñadas en educación y salud son esenciales para disminuir la violencia y promover entornos más seguros” (p.13). El Informe destaca que erradicar este flagelo exige intervenir preventivamente desde la primera infancia mediante políticas públicas integrales en educación y salud.

En el caso colombiano, la situación resulta aún más preocupante en las poblaciones vulnerables, donde se identifican dinámicas asociadas al narcotráfico, el crimen organizado, la debilidad institucional, la exclusión social de los jóvenes y el pandillismo, entre otros factores. Estos fenómenos; además de poner en riesgo el consenso de los miembros de los grupos familiares, comunitarios, de amigos y la

percepción de pertenencia a un proyecto de comunidad, también impactan de manera significativa en las instituciones educativas, debilitando las problemáticas de convivencia y restringiendo las posibilidades de formación integral.

Muestra de estos desafíos adversos a la misión educativa, forman parte de la cotidianidad en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, del municipio de Soledad del Atlántico de Colombia, donde la población estudiantil proviene mayoritariamente de sectores con graves dificultades socioeconómicas. Allí, la violencia escolar y la exclusión social afectan directamente la convivencia escolar y en consecuencia los procesos de enseñanza aprendizaje. Los retos vivenciados y sentidos en la institución, devela lo que Sousa Santos (2010) denomina la línea abismal de la exclusión. En este contexto, la población estudiantil, marcada por privaciones socioeconómicas, habita una realidad donde la violencia y la exclusión social afectan la convivencia y producen una invisibilidad pedagógica.

Desde esta mirada, se hace imperativo transitar hacia una ecología de saberes (Souza Santos 2010) que permita reconocer las vivencias de los actores como punto de partida para la transformación. Siguiendo a este autor, la justicia social global no es posible sin una justicia cognitiva; por tanto, los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos de vulnerabilidad deben fundamentarse en el reconocimiento del Otro y el diálogo convivencial para germinar una auténtica cultura de paz.

La institución que sirvió de escenario de la investigación, está ubicada en el barrio Porvenir, que de acuerdo a la Gobernación del Atlántico (2023) se distingue por tener hogares en “condiciones de pobreza extrema, habitantes desplazados por la violencia, víctimas de desastres naturales, población étnica y población en general, que poseen viviendas en condiciones de habitabilidad deficientes” (p.17), lo cual desde una dimensión ontológica y como docente investigadora, considero que tales condiciones repercute en la vida escolar, al asumir que la pobreza está vinculada a la carencia de recursos económicos y a la falta de acceso a servicios básicos y éste puede ser un elemento determinante en la reproducción de la violencia y la exclusión social.

Por su parte, Galtung (1969) conceptualiza la violencia estructural como aquella que, sin ejercerse directamente, impide a las personas satisfacer sus necesidades fundamentales por estar inmersas en estructuras injustas. En la misma línea, Sen (2008) plantea que la violencia debe entenderse en relación con la pobreza y la desigualdad, ya que la privación de oportunidades educativas, laborales y políticas genera frustración social y propicia escenarios de violencia. Otros autores como Kramer (2000) y Crutchfield y Wadsworth (2003) destacan cómo factores como la pobreza, el desempleo y la desintegración familiar aumentan la vulnerabilidad de los jóvenes frente a la violencia y limitan sus posibilidades de desarrollo integral.

Estos planteamientos permiten comprender que la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad trasciende las interacciones individuales, se traslada a la escuela y repercuten directamente en la convivencia educativa de los estudiantes.

En relación a las funciones por parte de Gobierno Nacional, se firmó junto con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el decreto que reglamenta la Ley 1732 de 2014, relacionado con la implementación de la Cátedra de la Paz, en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. La idea es educar para la paz, desarrollando competencias en los estudiantes que les sirvan para poder convivir en sociedad; con su ejecución se espera fortalecer la promoción de la convivencia y la construcción de la paz, siendo esta una decisión para generar ambientes más pacíficos desde las aulas. Esta cátedra está orientada hacia grupos sujetos a protección especial, tales como mujeres, personas en situación de pobreza, residentes de zonas rurales, indígenas y afrodescendientes. Pese a estas estrategias la realidad vivida en la institución educativa sigue caracterizada por actuaciones violentas descritas previamente. Recientemente, el MEN promovió programas educativos como “Mi escuela, mi territorio como epicentro de convivencia y paz” y la “Semana de la Convivencia y Prevención de las Violencias en el Contexto Escolar” (MEN, 2025) con el fin de sensibilizar a la comunidad educativa, fortalecer la convivencia escolar y demostrar que el Estado reconoce la necesidad de erradicar la violencia que afecta a miles de estudiantes en Colombia en las instituciones.

Adentrando al contexto, es oportuno mencionar que los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, en su mayoría viven específicamente en el sector de invasión denominado La Concepción ubicada a orillas del río Magdalena; una comunidad la cual se caracteriza por sus viviendas precarias, en la que muchas familias; paradójicamente, se dedican al reciclaje de basura y desperdicios ya que cuentan con el basurero en su cercanía inmediata, el cual permite que este se convierta en una de las principales fuentes de ingresos de los habitantes del sector.

Por sus condiciones, se evidencian realidades socioeconómicas desfavorables que impactan de forma directa la salud y el bienestar de los estudiantes. Desde la experiencia docente de quien investiga; se puede decir que con frecuencia los estudiantes padecen de enfermedades respiratorias, dengue, tuberculosis, desnutrición, parásitos, piojos y generalmente los padres tienen dificultades para llevar a sus hijos a servicios de salud apropiados. A esto se le agrega, la falta de oportunidades para la educación superior; lo cual limita el desarrollo académico y profesional de los egresados, ya que no cuentan con recursos económicos para ingresar a desarrollar una carrera técnica o superior.

En el mismo orden contextual, las dinámicas de violencia y exclusión social, prevalecen; puesto que muchos jóvenes son reclutados por pandillas desde temprana edad y utilizados en actividades delictivas, lo que reduce las posibilidades de desarrollo personal y profesional. A esto se adiciona, que los conflictos en la comunidad son resueltos en gran medida a través de la violencia física, una situación que se refleja en el ámbito educativo al momento de resolver diferencias entre los educandos, es común que organicen encuentros para pelear fuera de la institución al terminar la jornada académica, se puede observar que entre los mismos estudiantes se animan negativamente para hacerse daño y en ocasiones hacen apuestas internas para incentivar más este tipo de conflictos. En este contexto, la cátedra de la paz se hace difícil establecerla, las invitaciones al diálogo entre los adultos responsables pocas veces es atendida, las sanciones pedagógicas implementadas por la escuela suelen no ser

aceptadas por algunos estudiantes o padres de familia, pues en su cultura estas medidas no se consideran mecanismos válidos de resolución de conflictos.

Lo expuesto refleja una profunda crisis en la convivencia escolar que, representa un reto mayúsculo ante una realidad compleja donde los esfuerzos normativos el compromiso que impulsamos cada día en la Institución educativa para crear espacios seguros, respetuosos y basados en el buen trato, chocan con la violencia del entorno,

Dentro de la misma dimensión ontológica, se observa una preocupante incidencia de embarazos en adolescentes, fenómeno que actúa como un detonante de la deserción escolar y obliga a las jóvenes a una transición abrupta hacia la maternidad. Aunado a esta crisis de convivencia y bienestar, la comunidad educativa se vio impactada en el año 2024 por una tragedia que devela la fragilidad de los vínculos emocionales y el manejo de la frustración en la infancia: el suicidio de una estudiante de nueve años. Este suceso, desencadenado tras la restricción del uso de dispositivos móviles en el entorno familiar, pone de manifiesto la urgencia de fortalecer la educación socioemocional y la cultura de paz, evidenciando que los conflictos en el entorno digital y privado permean de manera drástica la realidad existencial de los educandos

Este escenario crítico devela la urgencia de fortalecer la atención a la salud mental y regular, en el ámbito institucional, el uso de dispositivos móviles bajo criterios estrictamente pedagógicos. A partir de estos eventos, la institución ha desplegado una vigilancia epidemiológica y social que ha permitido identificar numerosos casos de ideación suicida, lo que ha derivado en la activación de rutas de atención integral y el internamiento clínico de varios educandos. Esta realidad confirma que la convivencia escolar trasciende el ordenamiento de conductas; se trata de una urgencia por reconstruir el bienestar emocional y la protección de la vida, exigiendo un modelo de gestión que reconozca la salud mental como un pilar innegociable de la cultura de paz.

La fragilidad de los vínculos emocionales observada en la institución no puede como un hecho aislado, responde a lo que Bauman (2005) describe como la precariedad de los lazos humanos en la modernidad líquida actual. Esta vulnerabilidad se exagera

con la mediación tecnológica; al respecto, Han (2017) advierte que la hiperconexión digital puede derivar en una profunda soledad existencial y en la incapacidad de procesar la frustración, lo que explicaría eventos críticos de salud mental tras la ruptura del vínculo digital. Ante esto, la escuela debe posicionarse, en palabras de Kaplan (2022), como un espacio de "protección y democratización de las emociones" (p. 45), donde la cultura de paz sea, ante todo, una ética del cuidado de la vida.

Es oportuno mencionar que, en la intervención educativa previa y postconflicto en recinto escolar, los estudiantes dejan en evidencia que en los hogares hay situaciones de maltrato intrafamiliar, matoneo entre miembros del grupo familiar, hogares disfuncionales y sobre todo la ausencia de afecto por parte de la familia.

Es pertinente, mencionar que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003), en su Informe mundial sobre la violencia y la salud, advierte que factores como el haber sufrido castigos físicos severos, presenciar actos de violencia en el hogar, la falta de supervisión parental y la asociación con compañeros vinculados a la delincuencia constituyen determinantes significativos en la reproducción de la violencia. Asimismo, las investigaciones de este organismo señalan que los jóvenes que habitan en comunidades con altos niveles de delincuencia y pobreza se encuentran en mayor riesgo de involucrarse en conductas violentas, riesgo que se intensifica en contextos de conflicto armado, represión o cambios sociales y políticos profundos.

Esta perspectiva resulta pertinente para la presente investigación, dado que los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno viven en entornos marcados por la pobreza, la exclusión social y la violencia estructural, lo que evidencia cómo los factores descritos por la OMS se reflejan en la convivencia escolar. En consecuencia, se hace necesario interpretar estos fenómenos desde una hermenéutica de saberes situados que permita comprender la manera en que la violencia escolar se establece y cómo puede transformarse en oportunidades para la construcción de convivencia y cultura de paz en contextos de alta vulnerabilidad.

De allí que mundo vivido en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, conlleva a pensar en la compleja situación a la que se enfrenta el docente en sus procesos escolares, de allí que me permito escribir que algunas veces el encuentro con los alumnos se aleja de las manifestaciones de convivencia pacífica ya que actúan desafiando al maestro y al padre de familia, lo cual pone en duda la autoridad y el respeto. Comprender el fenómeno educativo presente requiere de condiciones que viabilicen una gestión no violenta de los conflictos locales que va más allá de la actuación docente orientada a realizar mediaciones interpersonales, administración de la cátedra cultura de paz en el currículo, llamados de atención, encuentros con padres y representantes, recordatorios de las normas establecidas en el manual de convivencia escolar, firmas de actas de compromiso, atención por parte de equipo de docentes especializados en orientación de la conducta, entre otras acciones pedagógicas.

A pesar de este panorama, convencida como educadora que la educación presenta desafíos para consolidar un entorno de aprendizaje inclusivo, accesible para todos, es de particular interés indagar desde las voces de los actores sociales la realidad que viven y sienten los actores sociales con respecto a la violencia escolar que circunda la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno con el propósito comprender la realidad y valorar oportunidades educativas y sociales fundadas en un conocimiento riguroso; que en un esfuerzo articulado entre la escuela, las familias y las entidades gubernamentales se pueda generar estrategias educativas que permita afrontar la realidad.

A partir de estas premisas, la investigación se enfocará en generar construcciones teóricas de violencia escolar en contextos de vulnerabilidad considerando los saberes y perspectivas necesarios para apostar a convivencia escolar. En este contexto emergen diversos interrogantes que orientan y dan sentido a la presente investigación:

¿Cuáles son las vivencias y significados que poseen los actores sociales de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno sobre la violencia escolar ante los desafíos de su contexto de vulnerabilidad?

¿Qué sentidos subyacentes atribuyen los actores sociales a la violencia escolar, al visibilizar las estructuras de poder, desigualdad y resistencia en sus discursos?

¿Cómo se conforma la dialéctica entre el fenómeno de la violencia escolar y la convivencia, a partir de las tramas relacionales y las posibilidades de transformación pedagógica y emocional?

¿Cómo sustentar una episteme emergente sobre la convivencia escolar situada, que integre los referentes teóricos con los saberes vividos para la promoción de una cultura de paz desde la realidad del territorio?

Propósitos de la investigación

General

Generar una episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad, mediante la hermenéusis de los saberes y perspectivas de los actores sociales para el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Específicos

Develar las vivencias y los significados de violencia escolar que poseen los actores sociales de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno ante los desafíos de su contexto de vulnerabilidad.

Interpretar los sentidos subyacentes atribuidos a la violencia escolar, visibilizando las estructuras de poder, desigualdad y resistencia presentes en los discursos de los actores sociales.

Comprender la dialéctica entre el fenómeno de la violencia escolar y la convivencia, desentrañando las tramas relacionales y las posibilidades de transformación pedagógica y emocional.

Sustentar la episteme emergente sobre la convivencia escolar situada, integrando los referentes teóricos con los saberes vividos para la promoción de una cultura de paz desde la realidad del territorio.

Justificación de la investigación

La presente investigación se justificó en la necesidad urgente de comprender las dinámicas de violencia escolar que atraviesan a comunidades en condiciones de alta vulnerabilidad en Colombia. Desde mi experiencia como docente de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, he sido testigo de cómo la pobreza, la exclusión social, el desplazamiento forzado y la precariedad en la vida cotidiana se trasladan a la escuela, generando escenarios de tensión, agresividad y exclusión que afectan profundamente la convivencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Investigar este fenómeno, más allá de afianzar las competencias investigativas desde el plano académico, es un compromiso ético y pedagógico con los estudiantes de básica que día a día construyen sus sueños en medio de la adversidad. La institución educativa es un reflejo de la sociedad, en sus pasillos, patios y aulas se reproducen desigualdades históricas, pero también se gestan oportunidades para la paz, el reconocimiento y la justicia social. Por ello, esta investigación pretendió situar las voces de los actores educativos en el centro de la interpretación, reconociendo que son ellos quienes mejor comprenden y padecen las formas en que la violencia impacta la convivencia escolar.

Asimismo, la relevancia teórica del estudio residió en aportar referentes epistémicos que permitieron reinterpretar la violencia escolar como un fenómeno complejo, vinculado a estructuras sociales más amplias, pero susceptible de ser orientado desde prácticas pedagógicas y comunitarias. En este sentido, la hermenéutica de saberes situados ofreció una vía para interpretar las experiencias de docentes,

estudiantes y familias como testimonios vivos que revelaron la trama de desigualdad, resistencia y esperanza que habita en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno.

En términos de relevancia práctica, la investigación ofreció insumos conceptuales y vivenciales directamente aplicables al contexto institucional. Al desentrañar los significados que los docentes otorgan a la violencia y a la convivencia, la investigación aporta criterios orientadores para el diseño de estrategias de mediación pedagógica, la adecuación de los acuerdos institucionales de convivencia y el fortalecimiento de la acción tutorial y socioafectiva. Sus hallazgos proporcionan a los docentes y directivos herramientas reflexivas para intervenir de manera oportuna en la cotidianidad del aula, promoviendo entornos protegidos y prácticas colectivas orientadas a la resolución pacífica de conflictos.

Por su parte, la relevancia metodológica radicó en la adopción de un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo centrado en la hermenéutica de saberes situados, el cual constituye un referente procedimental riguroso para investigar realidades complejas en contextos de alta vulnerabilidad. Este enfoque demostró el valor de las técnicas de escucha profunda y el diálogo interpretativo para acceder a las experiencias de docentes, estudiantes y familias como testimonios vivos. Con ello, la ruta metodológica trazada sirve de norte transferible para futuros estudios socioeducativos que aspiren a indagar la convivencia escolar desde la voz directa de sus protagonistas.

Desde una perspectiva social, la investigación contribuyó a los debates sobre la convivencia y la educación para la paz, en sintonía con las políticas públicas y compromisos internacionales como el ODS 4 de la Agenda 2030, referido a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. A nivel personal y comunitario, representó un acto de responsabilidad con la niñez y juventud del departamento del Atlántico, reafirmando el derecho a una educación fundamentada en la dignidad.

Bajo esta misma mirada, la investigación encontró una justificación imperativa en la dimensión afectiva de los educandos, reconociendo que la vulnerabilidad además de

ser económica, es profundamente emocional. El impacto de sucesos críticos de salud mental y la fragilidad de los vínculos humanos, exacerbada por la inmediatez digital, devela una orfandad emocional que la escuela no puede ignorar. Por tanto, este estudio busca profundizar en la sensibilidad de los actores sociales, entendiendo que una auténtica cultura de paz requiere sanar el tejido de las emociones y fortalecer el manejo de la frustración en la infancia, rescatando la ética del cuidado como pilar de la existencia.

En suma, esta investigación se justificó porque la escuela en contextos de vulnerabilidad demanda atención, pero sobre todo escucha, comprensión y acción. Comprender la episteme de la violencia escolar desde una mirada situada permitió visibilizar acciones educativas que reconozcan la realidad de los estudiantes y que, de manera articulada entre docentes, familias y Estado, apuesten por una convivencia escolar cimentada en la dignidad, el respeto y la paz. Por todo lo expuesto la investigación se suscribe a la línea de investigación Pedagogía Social de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) por abordar el estudio de problemáticas sociales y la búsqueda de soluciones mediante la intervención socioeducativa, el empoderamiento de individuos y comunidades, y la generación de teorías educativas que dignifiquen la calidad de vida de los actores educativos colombianos.

MOMENTO II

RUTA TEÓRICA

Este momento de la investigación contiene la ruta teórica de la temática de la convivencia escolar 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 conceptuales y bases legales” (p. 88). En este sentido, la investigadora explora los descriptores significativos de la teoría que sustentarán el tema de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad y la convivencia escolar, este abordaje guio 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, señala 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” (p.17), lo que implica dejar atrás una descripción lineal de textos para llegar a un ejercicio reflexivo que muestra convergencias y divergencias entre autores y enfoques.

A continuación, se presentan estudios internacionales y nacionales que se vinculan con la investigación que adelantó y apoyan teóricamente la misma, brindando

así una visión amplia acerca de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad y la convivencia escolar.

Contexto Internacional

La investigadora Trabajo (2025) realizó su tesis doctoral titulada El bullying como forma de dominación social. Análisis de los procesos de discriminación interseccional en casos de acoso escolar, en la Universidad de Sevilla. El objetivo central de esta investigación fue analizar cómo los procesos de discriminación interseccional actúan como génesis de diversas formas de acoso escolar. Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque mixto, combinando encuestas aplicadas a estudiantes de Educación Secundaria con la realización de entrevistas en profundidad. La investigadora integró una fase de intervención pedagógica mediante charlas de sensibilización y prevención en 24 centros educativos de Sevilla, lo que permitió un acercamiento directo a la realidad escolar y a los discursos de los estudiantes. Los hallazgos subrayaron la importancia de una mirada interseccional para comprender las dinámicas de poder en el aula, revelando, además, que el personal docente y directivo a menudo carece de herramientas específicas para identificar y gestionar adecuadamente estos fenómenos, valorando la intervención externa como un insumo necesario para el manejo de la convivencia.

Este antecedente resulta de gran pertinencia para la presente investigación, toda vez que aporta una lectura crítica sobre el acoso escolar al definirlo no solo como un conflicto interpersonal, sino como una forma de dominación social. Al igual que en la realidad abordada por Trabajo, en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, las violencias se encuentran atravesadas por factores de exclusión que trascienden el aula. Su estudio valida la necesidad de que en la presente investigación se considere las estructuras de poder y desigualdad como ejes de análisis. Asimismo, su experiencia resalta la urgencia de dotar a los actores educativos de mayores capacidades de respuesta, lo cual se alinea con el propósito de desentrañar las tramas relacionales para fortalecer la convivencia escolar desde saberes situados, integrando una pedagogía del cuidado que responda a las necesidades reales del territorio.

Pérez (2024), realizó tesis titulada Crear, aprender y vivir en el desarrollo de las habilidades sociales. Una aproximación de la convivencia escolar desde la cotidianidad en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara de Venezuela. La investigación tiene como objetivo generar una aproximación teórica para crear, aprender y vivir en el desarrollo de las habilidades sociales, una aproximación de la convivencia escolar desde la cotidianidad, esa cotidianidad que me permita reconocer las fortalezas del estudiante como un ser humano socio-emocional, desde la sensibilidad de la pedagogía del amor, basada en lo axiológico para la convivencia escolar, en el escenario Liceo Nacional “Julio Morales Lara”, ubicado en el Municipio Mario Briceño Iragorry, institución.

Desde la vivencia de los actores educativos la investigadora asumió el enfoque cualitativo, bajo método interpretativo o hermenéutico; seleccionó tres informante claves, los cuales se le aplicó como técnica, una entrevista semiestructurada, sobre lo que es las habilidades sociales y la convivencia escolar, a través de la contrastación teórica emergió de la reducción eidética las categorías de: esencia personal, autoestima, amor propio, pedagogía del amor, enseñanza, manual de vida, normas, acción humana, formando bajo el enfoque de categorías integradoras para la convivencia desde las habilidades sociales cotidianas, con cimientos bíblicos.

La tesis de Pérez resalta la importancia de comprender la convivencia escolar a partir de la vida cotidiana de los estudiantes, reconociendo sus fortalezas como seres humanos socioemocionales y apelando a la pedagogía del amor como eje axiológico y formativo. En su investigación emergen categorías como la esencia personal, la autoestima, el amor propio, la enseñanza y las normas como referentes fundamentales para la formación integral. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, pues al igual que el caso venezolano, en el contexto colombiano la convivencia escolar debe ser comprendida desde las voces y vivencias de los actores sociales, de modo que se visibilicen sus significados y se construyan saberes situados que fortalezcan las relaciones educativas en escenarios atravesados por la vulnerabilidad y la violencia estructural.

Así mismo, quiero presentar la tesis doctoral de Noguera (2024) que lleva por título "Constructos teóricos para una pedagogía de la convivencia desde las representaciones sociales de los actores educativos". Este trabajo se realizó en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio y está estrechamente vinculado a la investigación sobre insumisión epistémica y violencia escolar en contextos vulnerables en Colombia. Su enfoque en la pedagogía de la convivencia nos ayuda a entender cómo las representaciones sociales de los actores educativos impactan en la creación de relaciones interpersonales dentro de las escuelas. Al igual que la investigación en cuestión, el estudio de Noguera utiliza un enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo y un método fenomenológico, lo que permitió captar las percepciones y experiencias de los docentes sobre la convivencia escolar de la Unidad Educativa Bolivariana "La Victoria", situada en Rubio, Municipio Junín, Estado Táchira, Venezuela. Estos aspectos son fundamentales para reconstruir saberes situados y desarrollar estrategias de intervención que fomenten una cultura de paz en entornos vulnerables.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación de Noguera (2024) utilizó entrevistas semiestructuradas, observación y notas de campo para examinar cómo se puede fortalecer la convivencia escolar a través de la comunicación asertiva y el desarrollo de valores. Estos hallazgos son muy valiosos para esta investigación, puesto que, señala la necesidad de crear estrategias educativas centradas en la convivencia y el respeto mutuo. En este sentido, tanto su estudio como esta investigación coinciden en la relevancia de entender la convivencia como un proceso social dinámico, donde los actores educativos juegan un papel fundamental en la transformación de los espacios escolares. La muestra compuesta por docentes y actores educativos en la Unidad Educativa Bolivariana "La Victoria" permite establecer un paralelo con la presente investigación doctoral, que también busca dar voz a los actores involucrados.

Contexto Nacional

En el ámbito nacional, Escorcía (2026) realizó investigación doctoral titulada la convivencia escolar vinculada a la formación ciudadana una hermeneusis desde la

cotidianidad de la educación primaria en Colombia. Tesis presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio; la cual tuvo como propósito generar una construcción teórica de convivencia escolar vinculada a la formación ciudadana en la Institución Educativa John F. Kennedy en Cartagena de Indias. Metodológicamente, la tesis se enmarcó en la visión interpretativa con el método fenomenológico hermenéutico. Los actores sociales fueron tres docentes. El rigor científico se llevó a cabo en cuatro etapas exploratoria indagatoria, descriptiva, campo y generativa. La entrevista en profundidad fue la técnica de recolección de información y el instrumento el guion de preguntas.

El autor reflexiona a partir de los testimonios de los docentes que ven la convivencia escolar hacia un proceso activo de construcción de sentido aprender a estar juntos en espacios académicos y surge como una práctica cotidiana que se teje en las rutinas, en las pequeñas mediaciones y en las conversaciones diarias entre docentes, estudiantes y familias de esta manera se vincula al asumir que es una práctica que se construye día a día en la escuela.

La investigación de Escorcía (2026) guarda una relación directa y sustancial con la presente tesis doctoral en la coherencia epistemológica y metodológica ya que ambos estudios se inscriben en el paradigma interpretativo bajo el método fenomenológico-hermenéutico. La elección de Escorcía por la entrevista en profundidad para acceder a la subjetividad de los docentes valida la ruta metodológica seleccionada en este trabajo, reafirmando que la comprensión de la violencia y la convivencia escolar solo es posible a través del lenguaje y las vivencias de sus protagonistas. Además, el estudio comparte realidades socioculturales similares propias de la región Caribe colombiana. Ambos contextos están permeados por tensiones sociales que desafían la práctica pedagógica diaria, lo que permite que los hallazgos de Escorcía sirvan como un referente comparativo de alto valor.

Aramburo (2025), desarrolló su tesis doctoral titulada Hacia una antropología de las emociones en el campo educativo: Un estudio de los sentidos docentes en la configuración de culturas afectivas en escuelas interculturales con alta afectación por el

conflicto armado en el Norte del Cauca, Colombia, en la Universidad Nacional de La Plata. El estudio se propuso comprender los sentidos que los docentes asignan a la creación de culturas afectivas, analizando cómo este proceso influye en rituales escolares y prácticas pedagógicas orientadas a la recuperación del lazo social en contextos marcados por el conflicto armado. Bajo un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, el autor utilizó entrevistas a profundidad, observaciones etnográficas y el análisis de materiales pedagógicos en tres escuelas públicas con población indígena, afrocolombiana y mestiza. Los hallazgos permitieron identificar que la violencia ha fracturado la red sentimental de las comunidades, instalando sentimientos de miedo, ira y desarraigo; ante lo cual, los docentes han desarrollado prácticas de reconocimiento que posicionan a la escuela como un refugio simbólico frente a las heridas sociales y subjetivas.

Este antecedente guarda una estrecha relación con la presente investigación, al reconocer que la dimensión emocional es un elemento constitutivo de los fenómenos sociales en la escuela. La tesis de Aramburo resalta la urgencia de trascender las lecturas psicológicas para comprender las emociones como prácticas históricas y sociales. Su pertinencia para este estudio radica en que, al igual que en las escuelas del Norte del Cauca, en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, los actores educativos enfrentan la fragilidad de los vínculos emocionales y la violencia estructural. En consecuencia, el trabajo de citado ofrece un referente valioso para fundamentar la hermenéutica de los saberes situados, brindando herramientas conceptuales para desentrañar las tramas relacionales de los estudiantes y proyectar la institución como un territorio de resistencia afectiva y transformación hacia una cultura de paz.

La tesis doctoral de Carmona (2024) titulado La convivencia escolar en educación secundaria. Una visión desde la interacción familiar durante la pandemia por COVID-19; Fue realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio; tiene una conexión muy cercana con la investigación sobre la violencia escolar en contextos vulnerables en Colombia. A través

de un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo la investigadora con el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen, analizo cómo la convivencia escolar de los estudiantes de grado 11° en tres instituciones educativas de Arjona, Bolívar (Institución Educativa María Michelsen de López, Institución Educativa María Eugenia Velandia e Institución Educativa Catalina Herrera) se vio transformada por su interacción familiar durante la pandemia.

El estudio de Carmona es un referente para la investigación, puesto que muestra cómo las condiciones externas afectan la dinámica escolar y cómo la interacción con el entorno puede provocar cambios en la convivencia. Desde un enfoque metodológico, el uso de entrevistas a profundidad y la observación participante en la investigación de Carmona (2024) ofrecen una visión detallada de las experiencias de los actores escolares, lo que se alinea con el interés por interpretar las narrativas emergentes sobre la violencia escolar en contextos vulnerables. Los resultados de su estudio revelan que la pandemia trajo consigo cambios en la convivencia escolar, fortaleciendo los lazos familiares, promoviendo la resiliencia y fomentando interacciones más empáticas entre estudiantes, docentes y familias.

Estos hallazgos evidencian lo fundamental que es investigar la convivencia escolar como un proceso en constante cambio, afectado por diversos factores, incluyendo el entorno social y familiar. Esto es esencial para entender cómo se reconstruyen los saberes en contextos específicos. La implementación de este estudio en Arjona, Bolívar, un municipio que enfrenta serios problemas sociales y económicos que impactan la educación, ofrece una referencia esencial para entender cómo se puede transformar la convivencia escolar en situaciones de vulnerabilidad.

También, la investigadora reflexiona que el impacto de la pandemia ha fortalecido las habilidades socioemocionales y las estrategias de resiliencia en los estudiantes, algo que resulta vital para desarrollar propuestas pedagógicas enfocadas en la convivencia escolar en tiempos de crisis. La importancia de este estudio radica en que destaca la necesidad de incluir la formación en competencias socioemocionales dentro de las

estrategias educativas, un tema que también exploramos en presente investigación doctoral.

Así, la tesis de Carmona (2024) proporciona un marco teórico y metodológico valioso para esta propuesta, mostrando cómo la convivencia escolar puede transformarse mediante el fortalecimiento de los lazos familiares, la educación emocional y la creación de espacios educativos más justos y empáticos, especialmente en comunidades como las de Arjona, Bolívar, donde las desigualdades estructurales continúan afectando la educación.

Torres (2023) presentó la tesis doctoral titulada "Construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la pedagogía social", asumió como contexto el Colegio Municipal María Concepción Loperena de Cúcuta, Norte de Santander. Esta investigación establece un vínculo directo con el estudio de las a insumisión epistémica y la violencia escolar en contextos vulnerables en Colombia. Su objetivo principal fue desarrollar constructos teóricos sobre la convivencia en el entorno escolar, desde la óptica de la pedagogía social, lo que se alinea con el interés de resignificar la convivencia escolar a partir de conocimientos situados.

Utilizó una metodología cualitativa y un enfoque fenomenológico, el estudio se enfocó en cómo los actores educativos perciben la convivencia escolar. La muestra incluyó a seis docentes y cuatro estudiantes, lo que permitió obtener una visión detallada de las dinámicas escolares y su impacto en la convivencia. Para recolectar datos, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, que facilitaron una comprensión profunda de las experiencias y narrativas de los participantes.

Los resultados del estudio revelaron que la violencia escolar tiene un impacto significativo en la convivencia y la salud mental de los estudiantes, lo que refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la educación para la paz. Torres afirma que la Cátedra de la Paz es un elemento clave en la transformación de la convivencia escolar, lo cual permite abordar los conflictos desde un enfoque de pedagogía social, integrando a docentes, estudiantes y otros actores educativos en la

creación de ambientes de aprendizaje más equitativos. Además, enfatiza que la convivencia escolar no debe ser vista solo como un aspecto socio-existencial de los estudiantes, esta debe involucrar a toda la comunidad educativa en procesos formativos que promuevan la cohesión social.

En síntesis, la tesis de Torres ofrece una perspectiva valiosa sobre la importancia de la convivencia escolar y su relación con la formación educativa en contextos de vulnerabilidad. Ofrece bases teóricas y metodológicas para poner en práctica estrategias que fomenten la convivencia pacífica en entornos escolares vulnerables, lo cual es sumamente relevante para la investigación. Por ello, se considera un estudio de relevancia ya que, busca generar un conocimiento colectivo y dialógico que ayude a comprender la violencia escolar en contextos educativos con alta conflictividad a fin de tener perspectivas de mejora.

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 dará sentido y sustento a la investigación. Dentro del ámbito de conocimiento de violencia escolar en contextos de vulnerabilidad y la convivencia escolar contribuirán con aspectos fundamentales y sustentadores sobre el desarrollo del ser en la sociedad.

La Violencia estructural. Galtung (1969).

Galtung (1969) aborda el concepto de violencia al sacarlo del ámbito exclusivo de la agresión física y situarlo en el ámbito de la justicia social. La visión del autor define la violencia por la privación del potencial de la víctima más que por el acto del agresor. Galtung señaló que "... la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por

debajo de sus realizaciones potenciales" (p. 168). Esta definición abre un panorama más amplio, ya que llama la atención acerca de las realizaciones de los seres humanos, entendiéndose por estas las mismas acciones que pueden siempre ser efectivas; esto es, que se llevan a cabo en acto, somáticas; en tanto corpóreas y mentales ya que obran en la psique y que no tienen que ver expresamente con lo tangible. Así pues, retomando la definición de Galtung y bajo estas últimas consideraciones conceptuales, podemos entender que "la violencia se presenta en el momento en que los seres humanos se ven intervenidos por otros, de tal forma que sus acciones cotidianas bien sean de carácter físico o mental, están por debajo de sus potencialidades".

Siguiendo a Galtung (1969) la violencia estructural en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno se comprende como una relación de poder desigual inscrita en el tejido social. Al no existir un actor concreto que ejerza la agresión, la violencia se naturaliza en la precariedad habitacional y la exclusión económica de los educandos. Por tanto, (Galtung, 1969) "la construcción de convivencia no puede limitarse a la paz negativa referida al cese de hostilidades, debe aspirar a una paz positiva que reconozca y mitigue las privaciones" (p.167) que impiden el desarrollo del potencial humano de los estudiantes.

La epistemología del Sur y la Línea abismal. Boaventura de Sousa Santos (2010)

El pensamiento occidental moderno, en la arquitectura teórica de Boaventura de Sousa Santos, se define fundamentalmente como un pensamiento abismal. Este concepto se basa en la existencia de un sistema de distinciones visibles e invisibles que fragmentan la realidad social. Según Santos (2010) el pensamiento abismal:

consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de "este lado de la línea" y el universo del "otro lado de la línea". (p. 31).

Esta demarcación es tan profunda que lo que se encuentra “del otro lado” no solo es excluido, realmente es producido como “inexistente”, carente de relevancia, verdad o valor bajo los cánones de la ciencia moderna.

Como respuesta a esta exclusión, el autor propone la Epistemología del Sur, la cual se entiende como “el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento” (Santos, 2010, p. 43). Se trata de sur metafórico; el sur de las víctimas de la exclusión y el sufrimiento causado por el capitalismo y el colonialismo. La esencia de esta propuesta reside en la Justicia Cognitiva, bajo la premisa de que “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global” (p. 54), lo cual exige el reconocimiento de la diversidad epistemológica del mundo y la validación de saberes que han sido históricamente silenciados.

Para superar la ceguera del pensamiento abismal, Santos introduce la Ecología de Saberes, definida como una movilización de prácticas que permiten un diálogo horizontal entre el conocimiento científico y otros saberes. Esta propuesta parte de “la idea de que el conocimiento es interconocimiento” (p. 51), reconociendo que todos los conocimientos tienen límites y que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mismo. Así, la ecología de saberes integra la ciencia en un tejido más denso que reconozca la validez de los saberes situados y las experiencias de resistencia.

Bajo estas consideraciones teóricas, la presente investigación vincula la Epistemología del Sur con la realidad de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, y asume que la violencia escolar en este entorno no puede ser interpretada únicamente desde los manuales de convivencia estandarizados, o de las Cátedras de la Paz y otras directivas emanadas del MEN; que a menudo actúan como herramientas del “lado visible” del poder; requiere una mirada que reconozca los saberes emergentes y las vivencias de los estudiantes y sus familias. Aplicar la justicia cognitiva en este estudio implica validar las formas de resistencia y los significados que estudiantes, docentes y padres de familia otorgan a su cotidianidad, permitiendo que la

teoría que emerja de la convivencia (Santos, 2010) sea un ejercicio de ecología de saberes que dignifique la vida en los márgenes del sistema educativo.

Teoría de la Afectividad y el Sufrimiento Social. Carina Kaplan (2017)

En la tradición pedagógica contemporánea, el estudio de la afectividad ha transitado de ser un tema residual a convertirse en una categoría interpretativa central para comprender el corazón de las prácticas de convivencia. Carina Kaplan (2017) sostiene que “el orden escolar es de naturaleza fundamentalmente afectiva, alejándose de las visiones reduccionistas que intentan explicar el éxito o el fracaso educativo únicamente a través de funciones cerebrales o condicionamientos innatos” (p.44). Desde su perspectiva socio-histórica, la estructura afectiva es el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo. Por tanto, las emociones se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas y no de forma aislada en el individuo.

Esta mirada relacional permite identificar que las emociones están intrínsecamente enraizadas en las estructuras de poder. Para Kaplan, lo que sentimos además de ser un estado psicológico privado, es un problema social, público y colectivo. Bajo esta premisa, surge el concepto de sufrimiento social, el cual se manifiesta con especial crudeza en contextos de exclusión material y simbólica. En sus investigaciones, la autora ha evidenciado cómo los jóvenes de sectores populares internalizan categorías estigmatizantes, desarrollando sentimientos de vergüenza y de auto-humillación, así como un constante miedo a la exclusión que atraviesa su emotividad y su postura corporal.

Frente a la tendencia del mercado de promover una inteligencia emocional orientada al rendimiento y la productividad económica, Kaplan propone una pedagogía que se interrogue sobre el papel simbólico de la escuela ante el dolor social. Educar las emociones, desde esta óptica, significa estar disponibles para comprender las marcas

subjetivas de las vidas precarias y desafiar a la institución escolar para que ayude a tramitar esa emotividad marcada por la inferioridad y el miedo social. La escuela democrática debe, en última instancia, decidir si a través de sus prácticas cotidianas ensancha o reduce la desigualdad que la antecede.

Bajo estas consideraciones conceptuales, la presente investigación vincula la Teoría de la Afectividad con la realidad de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno. Se comprende que la violencia escolar pasa de ser un problema de falta de inteligencia emocional o de autocontrol individual, y debe valorarse como una manifestación del sufrimiento social que padecen los estudiantes. Al adoptar la postura de Kaplan (2017), este estudio buscó abordar dimensión afectiva del orden escolar, comprendiendo que las manifestaciones de agresividad y el desamparo juvenil no constituyen conductas aisladas, sino expresiones de un entramado social signado por la vulnerabilidad y la fractura vincular. Así, la generación de conocimiento de la presente investigación se orienta hacia una convivencia que, más allá de la disciplina normativa, actúe como un espacio de reparación simbólica y de justicia afectiva para quienes habitan la precariedad.

Teoría del aprendizaje Social de Bandura (1989)

Albert Bandura postula que gran parte del aprendizaje humano ocurre en contextos sociales mediante la observación e imitación de modelos. Señala que las conductas que las personas muestran son aprendidas por la observación sea deliberadamente o inadvertidamente a través de la influencia, del ejemplo.

En la teoría del aprendizaje social, se distingue entre la adquisición de las conductas con potencial destructivo, los factores que determinan si una persona ejecutará (probablemente) o no lo aprendido. Esto importa mucho porque no todo lo que se aprende se realiza. Las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad para actuar agresivamente, no obstante, ese aprendizaje rara vez se expresará si la conducta no tiene valor funcional para ellos o si está sancionada de manera negativa.

Lozano (2007), señala que

la actividad individual es la fuente y origen de todas las uniformidades sociales, que produce la imitación; por tanto, ésta es una vía por la cual los fenómenos cunden y se extienden socialmente, una vez que una conducta original se ha realizado, y sufre efectos de ejemplo (p. 243).

Se comprende la imitación como una dinámica de aprendizaje socialmente situada. En los espacios de interacción cotidiana, que abarcan la familia, el grupo de pares, las plataformas digitales y los medios de comunicación, los sujetos organizan y significan sus repertorios conductuales en diálogo constante con los modelos y dinámicas simbólicas que ofrece el entorno; por ejemplo: La televisión, las redes, los comportamientos de amigos o familiares, por mencionar algunos.

El aprendizaje (Bandura, 1989, p. 485) puede ocurrir tanto en una consecuencia del reforzamiento como a través del modelamiento u observación. En alguna situación, las personas aprenden lo que deben y lo que no deben hacer por medio de la observación de las conductas de quienes parecen saber cómo actuar. No hay duda de que gran parte del aprendizaje de los seres humanos consiste en igualar la conducta de los demás.

La teoría, sostiene que el aprendizaje puede ocurrir sin experiencia directa, a través de la observación vicaria. En sus estudios del “muñeco Bobo”, Bandura evidenció que los niños imitan conductas agresivas observadas sin refuerzos directos (Bandura, 1977, pp. 175-176). Este hallazgo sostiene epistemológicamente que el sujeto interno comprende, representa y reproduce lo social sin necesidad de repetición motora.

Los planteamientos de Bandura (1977, 1989) y de Lozano (2007) resultan pertinentes para esta investigación, ya que permiten comprender que la violencia escolar en contextos vulnerables, como el que atraviesa la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, se articula principalmente a través de procesos de aprendizaje social. Los estudiantes reproducen conductas violentas no necesariamente porque hayan sido reforzadas de manera directa, esto ocurre, porque las observan en su entorno inmediato; familia, comunidad, medios de comunicación o pares; y las

asumen como prácticas funcionales en la resolución de conflictos. La imitación, como lo plantea Lozano, actúa como un mecanismo de expansión de esas conductas que terminan instalándose en la cotidianidad escolar.

De este modo, la teoría del aprendizaje social ofrece un marco epistemológico que sustenta la tesis doctoral, al evidenciar que la escuela refleja y a la vez reproduce los patrones de agresión presentes en la sociedad, pero también puede convertirse en un escenario de transformación si se fortalecen prácticas pedagógicas orientadas a resignificar los modelos de convivencia. En contextos de vulnerabilidad, la violencia sí adquiere un valor funcional de supervivencia; respeto, defensa, estatus. Esto explica por qué el niño imita lo que ve; porque en su entorno, esa conducta funciona para sobrevivir.

Teoría sociocultural de Vygotsky (1998).

La teoría de Vygotsky tiene su cimiento en el aprendizaje sociocultural del individuo y así mismo en el entorno en el que se desenvuelve. Para Vygotsky el ser humano aprende observando a un modelo, pudiendo ser este una autoridad.

Para Vygotsky (1988) el ser humano es dinámico y se adapta a su entorno del cual aprende y aplica lo aprendido. La esencia en la percepción de Vygotsky está en “percibir al individuo como el resultado de un proceso histórico y social en el cual la comunicación se ubica en un sitio primordial”. (p.26). Plantea que en el desarrollo del conocimiento existe un principio básico que es la relación entre la persona y su entorno; es decir, para él, se aprende con la experiencia y desde la construcción. A este respecto, resultan iluminadoras las ideas que advierte González (2011):

...la visión de desarrollo de Vygotsky responde a un nuevo modelo teórico para pensar la psique que tiene su base en la dialéctica y que le permite representar la psique en movimiento, a través de las contradicciones y de la expresión cualitativa de caminos diversos, (p.61)

De acuerdo a lo expuesto, nace en Vygotsky un modelo teórico en función de un individuo que lejos de ser estático, al contrario, es dinámico en su pensamiento y en su desarrollo, esto valorado desde una perspectiva cualitativa.

Hoy en día se torna complejo convivir, ya que exige como base la comprensión y el reconocimiento del otro; sin embargo, se considera muy importante retomar las estrategias que permitan al individuo compartir con el otro ya que de esa manera se espera que el estudiante de hoy, como adulto del mañana esté familiarizado con la convivencia. Desde la escuela el individuo, de manera natural, busca el compartir con los otros y es importante reforzar esa práctica tanto con la oportuna enseñanza de los maestros que son sus facilitadores y modelos a seguir, como a través de los valores de convivencia, paz, inclusión, tolerancia y amor que circulen en su entorno familiar.

Entre algunos planteamientos se considera importante el estimular el trabajo cooperativo donde todos se sientan partícipes en la actividad, coordinados por un adulto que refuerce el trabajo de los estudiantes, de igual manera el intercambio de ideas, es decir, plantear debates donde ellos expongan sus puntos de vista fortaleciendo de esta manera, el respeto a las opiniones del otro y desarrollar el proceso de comunicación, la investigación en grupos que permite compartir tareas y generar en ellos el desarrollo de la responsabilidad. Es importante que el individuo se forme y se estime, se valore y sienta que sus ideas son valiosas ya que esto le permitirá valorar y respetar el pensamiento del otro y de esta manera aprenderá a convivir en un entorno de paz.

Corresponde formar al niño tomando en consideración que el otro tiene mucho valor para que él pueda observarlo como un igual; compartir responsabilidades para crear conciencia de la importancia que tiene el convivir; y, comprender que los intereses personales, aunque son importantes, también lo es el interés colectivo.

Se presume que es trascendental fortalecer la autoestima en cada niño sin crear superioridad, si no, un amor propio que con el fortalecimiento de valores permitirá la formación de un ser humano y un ciudadano capaz de vivir y convivir.

En efecto, se puede reflexionar que la interacción social según Vygotsky es mostrada como elementos fundamentales del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta a la interacción social como una estrategia que facilita el desarrollo del individuo. Asimismo, la construcción en la educación provee beneficios y suscita la convivencia al generar en el individuo destrezas que intervienen con el desarrollo de competencias comunicativas e interactivas.

Tal esbozo, encuentra su importancia en la medida en que la convivencia sea parte fundamental de la formación del individuo. Solo desde el ámbito educativo se podrán producir cambios positivos para esta generación que se vuelve cada vez más individualista, pese a los esfuerzos de una época por la comunicación. Este aspecto además de paradójico, resulta bastante negativo dentro de una sociedad que exige cada día más interacción, comunicación y por consiguiente, el ejercicio de una plena convivencia, redundando con ello en la formación integral de sujetos cada vez más sociables.

Teoría de la Reproducción. Bourdieu y Passeron (1970).

Bourdieu y Passeron (1970) postulan la teoría de la reproducción; la cual constituye uno de los pilares epistemológicos para comprender el papel de la escuela en contextos de desigualdad. Los autores sostienen que el sistema educativo, lejos de ser un espacio neutral, funciona como un dispositivo que perpetúa y legitima las jerarquías sociales. En palabras de los propios autores, “el sistema escolar tiende a reproducir las estructuras sociales existentes, legitimando las diferencias de clase como si fueran diferencias de talento o mérito individual” (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 23).

Este planteamiento adquiere fuerza cuando se entiende que la escuela opera como un espacio donde el capital cultural heredado determina las posibilidades de éxito o fracaso de los estudiantes. En este sentido, los mencionados autores afirman: “El capital cultural heredado es decisivo en el éxito escolar, ya que los alumnos de clases

dominantes encuentran en la escuela la prolongación de las disposiciones adquiridas en su familia” (1970, p. 45). Así, el rendimiento académico no depende únicamente de las capacidades individuales, también involucra la correspondencia entre los *habitus* familiares y los códigos culturales legitimados por la escuela.

De igual forma, la categoría de violencia simbólica resulta fundamental para interpretar cómo los significados que circulan en la escuela se imponen de manera sutil, invisibilizando las relaciones de poder que los sustentan. Como lo expresan Bourdieu y Passeron: “La violencia simbólica se ejerce a través de la imposición de significados que se presentan como legítimos y universales, ocultando las relaciones de poder que los sustentan” (1970, p. 78). Lejos de experimentarse como coerción abierta, se asume como una aceptación tácita de lo que la institución escolar define como válido, justo y verdadero. Los autores introducen el concepto de *habitus* escolar, entendido como el conjunto de esquemas de percepción y acción que los individuos adquieren en el proceso educativo y que los predisponen a reproducir el orden social existente. En sus palabras: “El *habitus* escolar forma esquemas de percepción y acción que predisponen a los individuos a aceptar como natural la jerarquía social existente” (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 112).

De este modo, el sustento epistemológico que ofrece la teoría de la reproducción permite comprender que la violencia escolar en contextos vulnerables no es un fenómeno aislado ni exclusivamente interpersonal, es la manifestación de un cúmulo de desigualdades estructurales y simbólicas que atraviesan a la escuela.

A la luz de la presente investigación doctoral la teoría en cuestión, reconoce la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad, como el de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, no puede reducirse a los conflictos interpersonales, por el contrario, debe ser comprendida como la manifestación de estructuras históricas y sociales que han permeado a Colombia y se cristalizan en la cotidianidad escolar. En este sentido, la exclusión, la discriminación y las desigualdades que viven los estudiantes de sectores empobrecidos son expresiones de una violencia

simbólica que legitima la marginalidad y condiciona sus posibilidades de movilidad social.

Sin embargo, asumir este marco epistemológico no implica resignarse a la perpetuación de estas estructuras, implica más bien, reconocer que la escuela, en tanto espacio de formación integral tal como lo señala la UNESCO, puede convertirse en un escenario de resistencia y transformación. Desde una hermenéutica de saberes situados, la presente investigación apuesta por desvelar cómo se configuran estas formas de violencia en la convivencia escolar y, al mismo tiempo, cómo los actores educativos docentes, estudiantes y familias; pueden reestructurar los significados y prácticas hacia una educación más inclusiva, equitativa y orientada a la cultura de paz.

La Acción Comunicativa y el Mundo de la Vida. Jürgen Habermas (1987).

La fundamentación de una convivencia armónica encuentra sustento ético en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas (1987). En este marco, la escuela se entiende como parte del "mundo de la vida", un espacio de entendimiento compartido donde el lenguaje sirve para coordinar acciones y alcanzar consensos. La participación de todos los sujetos; docentes, padres y actores sociales, garantiza que las normas de convivencia dejen de ser percibidas como imposiciones administrativas de la institución educativa o del MEN, más bien como acuerdos racionales contextualizados orientados al bienestar común.

El involucramiento activo de estos actores permite que la escuela trascienda sus límites físicos hacia un escenario de democratización. La validez de la cultura de paz en el aula se fortalece cuando existe un diálogo libre de coacciones, donde cada participante es reconocido como un interlocutor válido. De esta manera, se sitúa la responsabilidad de la paz escolar en la calidad de las interacciones humanas y en la capacidad colectiva para transformar la realidad social a través del entendimiento mutuo. Específicamente; la convivencia escolar se logra cuando los acuerdos nacen de pretensiones de validez, entre ellas, la verdad, rectitud y veracidad compartidas por la comunidad, y no de una imposición sistémica.

Bases Conceptuales

En el contexto de la presente investigación doctoral, se establecen unas bases conceptuales que fundamentan teóricamente el estudio. Estas bases fueron relevantes para entender las categorías que articulan la investigación y su conexión con la violencia en entornos educativos vulnerables, la convivencia escolar y la cultura de paz.

Construcción de la Opresión y el Control Social

La comprensión de la violencia en el escenario educativo requiere, inicialmente, un análisis de las estructuras de poder que subyacen en la institución escolar. Para Freire (1970) la génesis de la agresión se halla en la "concepción bancaria de la educación", un modelo donde el educando es reducido a un objeto pasivo de depósitos informativos. Esta dinámica anula la capacidad crítica y constituye una forma de deshumanización que violenta la ontología del sujeto. Según el autor, "la educación bancaria, al no ser liberadora, se convierte en un instrumento de opresión" (Freire, 1970, p. 52), lo que sugiere que la violencia escolar puede ser entendida como una respuesta a la negación del diálogo y de la identidad del estudiante. En este sentido, la superación de la violencia exige una transición hacia una educación problematizadora, donde el poder se ejerza como una mediación para la libertad y no como una herramienta de domesticación.

Complementando esta visión, es imperativo examinar cómo la escuela opera como un dispositivo de regulación social. Foucault (1975) sostiene que la institución escolar, históricamente asimilada a las estructuras de encierro, implementa una "tecnología política del cuerpo" (p.34), orientada a fabricar "cuerpos dóciles" (p.34). Esta disciplina se materializa a través de la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, convirtiendo el espacio educativo en un aparato panóptico. Bajo esta mirada, muchas de las conductas etiquetadas como indisciplina o violencia por la normativa institucional son, en realidad, formas de resistencia del sujeto ante la presión de un sistema que prioriza el orden sobre la subjetividad. Como afirma Foucault "el ejercicio de la disciplina supone un mecanismo que coacciona por el juego del examen" (1975, p. 189), lo que implica

que la paz escolar debe surgir del cuestionamiento de los mecanismos de control que silencian al educando.

Esta opresión se manifiesta de manera más profunda en la dimensión del conocimiento. Santos (2017) introduce el concepto de epistemicidio, refiriéndose a la destrucción o marginación de los saberes locales en favor de un canon dominante. En contextos de vulnerabilidad, como el de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, la escuela a menudo ignora las vivencias y saberes de la comunidad, ejerciendo lo que Santos denomina "violencia cognitiva". Esta exclusión deja de ser un hecho aislado para convertirse en una manifestación del fascismo societal donde las diferencias son jerarquizadas y el Otro es invisibilizado. Por tanto, la construcción de una cultura de paz exige una ecología de saberes que reconozca que "no hay justicia social global sin justicia cognitiva global" (Santos, 2017, p. 45), validando al estudiante y a su familia como interlocutores legítimos portadores de un conocimiento necesario para la transformación social.

Dimensiones de la Violencia y Vulnerabilidad

a) Violencia escolar

Según la UNESCO (2019), la violencia escolar constituye un fenómeno complejo que abarca "desde la violencia física y el acoso psicológico en el entorno educativo hasta el ciberacoso a través de plataformas digitales" (p. 14). Sin embargo, para dotar a esta tesis doctoral de una profundidad razonada, se asume la visión de Galtung (2003), quien propone que la violencia es una estructura tripartita. Lo que observamos en la cotidianidad de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, peleas, insultos y vandalismo; es apenas la violencia directa; lo visible.

Debajo de la superficie, se encuentra el entorno inmediato del municipio Soledad en el barrio Porvenir; la precariedad de familias que conviven con un basurero a cielo abierto y la carencia de servicios básicos. Esta exclusión material se ve agravada por una violencia cultural que normaliza el daño. En este territorio, la escuela se convierte

en un espacio de frontera donde la violencia invisible del abandono estatal penetra la memoria colectiva y el modo en que los estudiantes aprenden a relacionarse (Galtung, 2003).

b) Vulnerabilidad, Territorio y Captación Delictiva

El concepto de vulnerabilidad educativa, según la UNESCO (2017) está vinculado a factores que deterioran la convivencia. En el contexto específico de esta Tesis Doctoral, la vulnerabilidad además de ser una carencia es una exposición directa a estructuras jerárquicas de criminalidad. Como sostienen Bourdieu y Passeron (1970) la escuela corre el riesgo de legitimar las desigualdades si no reconoce el peso del entorno.

La proximidad al basurero y la falta de horizontes laborales facilitan que los estudiantes sean captados por redes de pandillismo y microtráfico. Esta realidad ejerce una violencia simbólica devastadora, el éxito o la seguridad se presentan ante el joven y no es precisamente a través del estudio, es a través de la pertenencia a estas estructuras delictivas. Así, la vulnerabilidad se traduce en una presión constante sobre el cuerpo y la mente del estudiante, quien debe decidir diariamente entre la norma escolar y la ley de la calle.

c) El Aprendizaje Social en Ecosistemas de Riesgo

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) explica que la violencia se aprende por modelamiento. En una comunidad donde el microtráfico y las pandillas operan como figuras de poder y provisión, los estudiantes internalizan estos patrones agresivos como respuestas legítimas y funcionales. El aprendizaje ocurre por vía vicaria; el estudiante observa que la violencia otorga estatus y protección en un barrio hostil.

Esta conexión evidencia que la violencia escolar en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno es una respuesta adaptativa a un ecosistema de riesgo. La escuela, por tanto, se enfrenta al desafío de proponer modelos alternativos de identificación que logren competir con la seducción de las economías ilegales,

buscando lo que Kaplan (2017) denomina la reparación de la subjetividad herida por el desprecio social.

d) Aplicación de la Tríada de la Praxis (Galtung)

Para operativizar estos conceptos, se aplica la tríada de la praxis (Galtung, 2003) permitiendo que la institución reconozca que las peleas en el aula son el eco de las tensiones del basurero y las esquinas. En su propuesta, Galtung (2003) plantea que toda praxis orientada a la transformación de la violencia debe integrar tres dimensiones inseparables 1) Diagnóstico: identificar las causas visibles e invisibles de la violencia, sus raíces estructurales, culturales y directas. 2) Pronóstico: imaginar escenarios futuros posibles, tanto si la violencia persiste como si se logran procesos de transformación y 3) Terapia: diseñar e implementar estrategias concretas para abordar los daños, prevenir la reproducción de la violencia y fortalecer las capacidades de convivencia y paz.

Como señala el autor “Sin diagnóstico no hay comprensión, sin pronóstico no hay visión de futuro, y sin terapia no hay transformación de la violencia” (Galtung, 2003, p. 71). La tríada de la praxis propuesta ofrece un marco epistemológico útil para abordar la violencia escolar en contextos vulnerables como el de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno. Desde esta perspectiva, el diagnóstico permite reconocer que los actos de agresión entre estudiantes constituyen la expresión de violencias estructurales y culturales arraigadas en la comunidad. El pronóstico invita a proyectar escenarios de futuro, advirtiendo que, si estas dinámicas no se transforman, se profundizarán la exclusión y el deterioro de la convivencia, pero también abre la posibilidad de construir alternativas de paz mediante prácticas inclusivas y participativas; donde las acciones pedagógicas y sociales deben estar orientadas a reconstruir la confianza, reconciliar las relaciones y resolver los conflictos de manera no violenta. De este modo, la tríada de Galtung articula el análisis crítico con la acción, ofreciendo a la escuela un horizonte de esperanza y cambio. Galtung (1998) propone las 3R, que tienen como objetivo afrontar los efectos de la violencia.

Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia (Galtung, 2003) a la luz del contexto de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón

Moreno se presenta la Tabla 1 en la que se puede apreciar el mapa de la formación de la violencia al contexto de estudio, en el cual se identifican sus efectos visibles e invisibles, materiales e inmateriales. Los daños visibles y materiales tienden a ser cuantificados y considerados prioridad, desvalorizando los invisibles e inmateriales que pueden generar nuevas violencias.

Tabla 1.

La tríada de la praxis: diagnóstico + pronóstico + terapia

Dimensión	Teoría de Galtung (2003)	Adaptación al contexto de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno
Diagnóstico (Raíces de la violencia)	La violencia directa es visible. La estructural impide necesidades básicas. La cultural la legitima.	Violencia directa: Riñas constantes, acoso escolar y agresiones verbales. Violencia estructural: Pobreza extrema, convivencia con focos de contaminación (basurero local), exclusión de servicios básicos y asfixia de oportunidades de educación superior. Violencia cultural: Naturalización del microtráfico y el pandillismo como vías de ascenso social; aceptación del daño como lenguaje relacional ante la ausencia de justicia estatal.
Pronóstico (Escenarios de no intervención)	Si no hay conciencia ni formación, la violencia escala, se reproduce y se cronifican las estructuras injustas.	Escalada de la deserción: Los estudiantes abandonan el sistema por captación de economías ilegales. Consolidación del destino manifiesto: Reproducción intergeneracional de la precariedad y el delito. Pérdida de la escuela como refugio: La institución pierde su capacidad de protección ante la presión de los grupos jerárquicos del barrio.
Terapia (Transformación de la violencia)	Autoterapia: Iniciativas internas de los actores sociales. Heteroterapia: Apoyo de actores externos (Estado, ONG).	Autoterapia: Fortalecimiento de la Justicia Afectiva (Kaplan) para reparar la subjetividad herida; mediaciones pedagógicas; Cátedra de la Paz y proyectos de vida que resignifiquen la identidad fuera del entorno delictivo. Heteroterapia: Alianzas estratégicas con universidades, intervención de programas de salud mental comunitaria y políticas públicas de saneamiento ambiental urgente (intervención del basurero).

Nota. Adaptado de Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia (p. 104), por J. Galtung, 2003. Adaptación propia.

El Horizonte de la Cultura de Paz y la Resignificación de la Convivencia

Cultura de Paz como Resistencia Epistémica

En contextos de alta vulnerabilidad y presencia de estructuras delictivas, la Cultura de Paz se convierte en una forma de resistencia; en palabras de Galtung (2003) se denomina Paz Positiva a un estado de justicia social donde las necesidades básicas son satisfechas y el potencial humano puede florecer.

Para esta investigación, la Cultura de Paz se entiende como un proceso de democratización del saber y de la palabra. Frente al silencio impuesto por el pandillismo y el microtráfico en el barrio Porvenir de Colombia, la paz surge como la recuperación del espacio público y escolar para el diálogo. Como señalan las Naciones Unidas (1998) esta cultura se fundamenta en valores que rechazan la violencia atacando sus raíces; mediante la valoración de los saberes situados de la comunidad.

La Justicia Afectiva: Sanar para Convivir

Dado que los actores educativos habitan un territorio de "sufrimiento social", la paz más allá de un concepto jurídico; debe ser un proceso emocional. Retomando a Kaplan (2017) la construcción de paz en la escuela requiere de una Justicia Afectiva.

Esto implica que la escuela debe actuar como un dispositivo de reparación simbólica frente al desprecio y la exclusión que sufren los estudiantes debido a su entorno. Educar las emociones y tramitar el miedo social es una condición *sine qua non* para la convivencia. La paz empieza cuando el estudiante se reconoce a sí mismo como un sujeto digno de amor y respeto, rompiendo el ciclo de inferioridad que a menudo lo conduce a las filas de la criminalidad.

La Convivencia como Praxis de Saberes Situados

La convivencia escolar, en el marco de esta hermenéutica, se define como el "escenario ético" (Toro, 2007) donde se materializa la paz. Siguiendo a Fierro y Carbajal (2019) la convivencia pocas veces se logra con el cumplimiento de un manual, debe haber un constructo multidimensional que abarca lo pedagógico y lo comunitario.

En la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, convivir significa construir acuerdos de paz que compitan con la ley de la calle. Es aquí donde los Saberes Situados cobran relevancia; la paz no es un modelo importado, es una verdadera "utopía necesaria" (Delors, 2001) que se construye desde la realidad del barrio, resignificando la escuela como un refugio de esperanza y un espacio de justicia cognitiva.

Bases Legales

La presente investigación se inscribe en un bagaje jurídico que evoluciona desde la gestión del orden disciplinario hacia la promoción de la salud mental y la justicia afectiva en el escenario escolar.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989)

A nivel macro, Colombia se acoge a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la cual en sus artículos 28 y 29 establece que la educación debe impartirse en un marco de dignidad humana, orientándose al desarrollo integral de la personalidad. Este mandato se alinea con la Agenda Educativa 2030 (ODS 4), que insta a los Estados a garantizar entornos de aprendizaje no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Marco Constitucional y Ley General de Educación

La Constitución Política de Colombia de 1991 establece en su artículo 67 la educación como un derecho que forma al ciudadano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Bajo este precepto, la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación determina en sus artículos 5 y 92 que la formación integral debe fundamentarse en valores éticos y morales que permitan la convivencia pacífica.

El Sistema Nacional de Convivencia y la Cátedra de la Paz

La Ley 1620 de 2013, crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos. Esta ley trasciende el castigo y propone la creación de Comités de Convivencia para la prevención y mitigación de la violencia. Asimismo, la Ley 1732 de 2014 y su Decreto Reglamentario 1038 de 2015 hacen obligatoria la Cátedra de la Paz, estableciendo que las instituciones deben generar espacios de aprendizaje sobre resolución pacífica de conflictos y memoria histórica.

La Frontera Normativa: Educación Socioemocional y Salud Mental (2024-2025)

Como punto de inflexión para esta tesis, se incorporan los recientes Lineamientos de Educación Socioemocional y Ciudadana (MEN, 2024-2025). Esta normativa ministerial reconoce que la convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad depende directamente de la gestión de las emociones y la salud mental.

Estos lineamientos obligan a las instituciones educativas a:

Integrar de manera transversal el Desarrollo Socioemocional en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Priorizar la Justicia Restaurativa sobre la punitiva, permitiendo que el estudiante repare el daño desde el reconocimiento emocional del otro.

Implementar estrategias de Cuidado y Autocuidado para docentes y estudiantes, reconociendo que el entorno; como el contexto de Soledad y sus tensiones, impacta el bienestar psíquico.

Las normativas mencionadas son fundamentales en el presente estudio, ya que otorga legalidad a la propuesta de Justicia Afectiva y valida la necesidad de una hermeneusis de los saberes situados que contemple el sentir de los actores educativos (estudiantes, docentes y representantes) como un asunto de derecho público.

MOMENTO III

REFERENTE METODOLÓGICO

El momento que se describe a continuación orienta el camino paradigmático desarrollado en la investigación doctoral para dar respuestas a la inquietud de la investigadora.

Paradigma

En el referente metodológico se fijó una postura paradigmática interpretativa; Según Husserl (1998) es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno está constituida por las dimensiones; epistemológica, ontológica, axiológica, metodológica, gnoseológica y teleológica que se desarrollaron en el estudio bajo las reflexiones propias que surgieron de la investigación, constituyendo éstas la base fundamental de la generación de la episteme como fruto final, más significativo e importante de la tesis doctoral desarrollada en el campo educativo, es decir en las ciencias sociales.

Esta postura interpretativa es asumida por Leal (2011) como “la descripción, comprensión e interpretación del mundo subjetivo de la experiencia humana y sus significados de acuerdo a la realidad que ocurre en el contexto educativo estudiado, lo cual proporciona el carácter holístico de la interpretación” (p. 127). Por su parte Duarte y Parra (2018) enfatizan en la relación sujeto-objeto del fenómeno de investigación en el paradigma interpretativo, y sostienen que:

Se genera un encuentro del sujeto investigador con respecto a otros seres humanos (informantes) en una relación dinámica, dialógica, dialéctica que produce entonces la reflexividad, holística, inductiva, múltiple, construida y abierta que impacta el fenómeno de investigación. (p. 224).

El aporte fundamental de los autores se identifica con los propósitos de la investigación doctoral valorando el papel del sujeto investigador en la producción del conocimiento, además contempla ese encuentro dialógico que pretende la investigadora en contacto con la realidad estudiada, para poder comprender los mundos de vida de los estudiantes, docentes y representantes en cuanto a la violencia existente en contextos de vulnerabilidad que se vinculan a la convivencia escolar en la institución educativa.

Enfoque de la investigación

El enfoque epistemológico que se considera pertinente para indagar sobre el objeto de estudio, es el introspectivo vivencial, al respecto, Padrón (2007) señala:

En este enfoque se concibe como producto del conocimiento las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente). Más que interpretación de una realidad externa, el conocimiento es interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva. (p. 1).

El enfoque introspectivo vivencial, surgirá de las interpretaciones que se manifiesten en los diferentes símbolos socioculturales, los cuales definirán una realidad determinada, tal como lo contextualiza Van Manen (2003) “el enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el Mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (p.80). En el caso del presente estudio, se apreciará lo relacionado a la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad, lo cual conducirá a la generación de aportes teóricos; para materializar tales evidencias.

Matriz Epistémica

En la investigación doctoral, se consideró la matriz epistémica fenomenológica, referida por Leal (2011) quien sostiene que el quehacer fenomenológico trabaja con la

condición humana y trasciende el elemental conocimiento de sus postulados para exigir una disposición hacia la comprensión y la empatía con el sentir del otro (p. 123).

De esta manera, el referente metodológico adoptado va más allá de la descripción de realidades objetivas para centrarse en la interpretación de las voces, significados y experiencias de los actores educativos en la Institución Antonio Ramón Moreno. Se trata, en consecuencia, de una postura que combina el rigor académico con la sensibilidad pedagógica, propia de quien, como docente e investigadora, convive con las realidades que pretende comprender y teorizar.

Dimensión Epistemológica

El estudio se fundamenta en una postura epistemológica interpretativa, en la que el conocimiento se construye a partir de los significados que los actores sociales otorgan a sus experiencias de convivencia y violencia en la escuela. Más allá de explicar la violencia escolar como un hecho externo y objetivo, la investigación se orienta hacia su comprensión en términos de complejidad, rescatando las voces y narrativas de quienes la viven y enfrentan cotidianamente. Así, el conocimiento se concibe como construcción colectiva, hermenéutica y situada, en la que la investigadora asume un rol reflexivo y dialógico, reconociendo que los estudiantes, docentes y familias son productores legítimos de saber.

Dimensión Ontológica

Ontológicamente, esta investigación reconoce que la realidad de la violencia escolar trasciende cualquier visión única o homogénea para situarse en una dimensión múltiple, dinámica y relacional. Se entiende que los fenómenos educativos surgen de la interacción entre estructuras sociales, condiciones históricas y experiencias subjetivas, lo que implica asumir la existencia de diversas realidades construidas intersubjetivamente. En este marco, la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad se concibe como un fenómeno marcado por la pobreza, la exclusión, la violencia

estructural y cultural (Galtung, 1969) que se manifiesta en las dinámicas de la institución educativa y repercute en la vida cotidiana de los estudiantes.

Dimensión Axiológica

El componente axiológico de esta investigación se inscribe en un profundo compromiso ético y humano, fundamentado en lo que Cortina (2007) define como la ética de la razón cordial. Esta perspectiva sitúa el reconocimiento de la dignidad humana en el centro de la praxis investigativa. En este sentido, la investigación parte del reconocimiento de la dignidad intrínseca de los actores sociales y de la necesidad imperativa de darles voz en la construcción de un saber que los incluya y represente.

Bajo la mirada de la ética de mínimos propuesta por la autora, se privilegian la justicia social, la equidad y la paz como valores rectores que orientaron la tesis doctoral. Estos valores son exigencias de justicia que asumieron a los participantes; en palabras de Cortina “sujetos capaces de interlocución y ciudadanos con derecho a participar en la definición de su propia realidad” (Cortina, 2000, p. 142).

Este enfoque ético se articula con la convicción de que la investigación educativa debe contribuir a la transformación de la realidad escolar y comunitaria. Se asume, por tanto, una ética de la responsabilidad y el cuidado, orientada hacia la creación de escenarios más justos y humanos, donde la escuela en contextos de vulnerabilidad deje de ser un espacio de exclusión para convertirse en un lugar de reconocimiento mutuo y florecimiento humano.

Dimensión Metodológica

Metodológicamente, el estudio se ubica en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y metodología fenomenológica hermenéutica. Se buscó interpretar los significados atribuidos por los actores sociales a la violencia escolar, a través de un proceso de diálogo, análisis de discursos y comprensión de experiencias. La elección de entrevistas en profundidad, observaciones y revisión documental respondió al propósito de acceder a la subjetividad de los participantes y reconstruir, desde sus narrativas, la

episteme de la violencia en contextos de vulnerabilidad. El análisis se desarrolló de manera inductiva, emergiendo categorías interpretativas que dieron cuenta de la complejidad del fenómeno.

Dimensión Gnoseológica

La dimensión gnoseológica reconoció que el conocimiento producido en esta investigación es situado y contingente. La relación entre el sujeto investigador y los actores sociales fue dialógica: ambos construyen el conocimiento en un proceso de intercambio reflexivo. El saber generado se concibe como un producto compartido, que integra tanto la experiencia vivida de los participantes como la reflexión crítica de la investigadora. En consecuencia, se validó un conocimiento plural, abierto y en constante construcción, cuya relevancia radica en su respuesta a la realidad contextual frente a cualquier pretensión de universalidad.

Dimensión Teleológica

La dimensión teleológica responde al propósito último de la investigación el cual fue la construcción de una episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad que permitió comprenderla en sus múltiples dimensiones y, al mismo tiempo, generar insumos teóricos y prácticos para la convivencia escolar. La finalidad fue académica, social y pedagógica, con el fin de abordar la realidad de los escenarios de violencia de la institución escolar y visionar oportunidades de aprendizaje y de construcción de paz, orientando acciones que fortalezcan los procesos educativos, familiares y comunitarios.

El Método

La investigación se adscribe en el marco de la fenomenología hermenéutica, cuyo propósito es comprender el sentido profundo de las experiencias vividas, interpretándolas desde las voces de los actores sociales y su mundo de vida. En palabras de Heidegger (2003) la fenomenología es un “dejar que aquello que se muestra,

se muestre desde sí mismo” (p. 51), lo que implica suspender prejuicios y acceder a la realidad tal como la experimentan los participantes.

En esta misma línea, Gadamer (2003) plantea que la hermenéutica se fundamenta en la fusión de horizontes, en la cual el intérprete dialoga con los significados de los sujetos, reconociendo la historicidad y la contextualidad de toda comprensión: “Comprender es siempre interpretar, y la interpretación es el modo de actualización de la comprensión” (p. 312). Así, el proceso hermenéutico se convierte en un camino para iluminar los sentidos de las experiencias de violencia escolar en contextos de vulnerabilidad.

Desde la perspectiva de Van Manen (2003) la fenomenología es la ciencia de los fenómenos, pero entendida como el estudio del mundo tal como lo experimentamos de forma pre-reflexiva. Para el autor, la investigación fenomenológica es una exigencia del ser, un intento por captar la esencia de una experiencia humana. Van Manen define la fenomenología hermenéutica como:

una metodología descriptiva, y por lo tanto fenomenológica, ya que quiere prestar atención al modo en el que las cosas aparecen, quiere dejar que las cosas hablen por sí mismas; es una metodología interpretativa, o hermenéutica, ya que afirma que no existe eso que se denomina fenómeno no interpretado. Van Manen (2003, p.196)

En este estudio, el fenómeno es la convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad. El mismo autor señala los siguientes pilares fundamentales para la hermeneusis de los saberes situados:

a) La experiencia vivida como punto de partida: La investigación se basa en el mundo de la vida (*Lebenswelt*). Como afirma Van Manen (2003) “la fenomenología es una interpretación de los aspectos significativos del vivir” (p. 18). Esto justifica por qué en el Municipio Soledad del barrio Porvenir en Colombia, debemos escuchar cómo el estudiante siente y vive la presencia del basurero o la amenaza de la pandilla.

b) La práctica de la reflexión fenomenológica permite al investigador ver lo que habitualmente es invisible. Van Manen (2003) propone que el investigador debe mantener una orientación fuerte hacia el fenómeno, evitando que las teorías

preconcebidas que; es lo que él llama el conocimiento técnico; obvien el significado auténtico de la experiencia del niño, el docente o el representante.

c) La relación entre el lenguaje y la esencia; la investigación fenomenológica es una actividad esencialmente lingüística y poética. El texto resultante de esta tesis es una construcción narrativa que intentó evocar la esencia de la convivencia. Al decir del autor; “el texto fenomenológico debe hacer que el lector se sienta interpelado por la experiencia descrita” (Van Manen, 2003, p. 25).

Por su parte Ricoeur (1981) interpretar implica “hacer que lo dicho en el texto se diga de nuevo, pero de manera que aclare el mundo del que habla el texto” (p. 145). En esta investigación, los testimonios se constituyeron en las narrativas de los actores sociales, las cuales fueron analizadas y contrastadas para revelar estructuras de sentido vinculadas a la violencia escolar.

De acuerdo con Martínez (2006) la fenomenología hermenéutica en el campo educativo supone un proceso de construcción de sentido en tres niveles: la descripción, la interpretación y la comprensión profunda de los fenómenos. Precisamente, este estudio se desarrolló bajo las siguientes etapas:

Etapas de la Metodología

Etapas Descriptiva

Esta etapa inicial se orientó a realizar la descripción del fenómeno con completitud y sin prejuicios, busco reflejar la realidad de los actores sociales en su forma más auténtica y pre-reflexiva. Se asoció directamente con las actividades de Van Manen de orientarse fuertemente al fenómeno e investigar la experiencia tal como la vivimos.

Tal como lo sugiere Van Manen (2003) la descripción fenomenológica fue "rica, concreta y orientada a las experiencias vividas" (p. 19). Para lograrlo en el contexto de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, se llevaron a cabo

conversaciones fenomenológicas, específicamente entrevistas en profundidad de corte dialógico. El producto de este acercamiento fue la transcripción fiel de los relatos, conformando las descripciones protocolares que resguardan la voz de los estudiantes, docentes y padres frente a las dinámicas contexto donde se ubica la escuela.

Etapas Estructural

En esta fase se organizó e interpretó el material empírico obtenido en la fase descriptiva. Aquí confluyeron la reflexión y la interpretación sobre los temas esenciales como lo refiere Van Manen (2003). El proceso fue codificado bajo un movimiento riguroso que transitó por a) La lectura holística y repetida de los protocolos; b) La delimitación de las unidades temáticas significativas; c) El descubrimiento de los temas centrales que definen la convivencia y la violencia y d) La traducción hermenéutica al lenguaje pedagógico y científico.

Como explica Ricoeur (1981) este proceso constituye el movimiento de la comprensión hacia la explicación, pues "explicar es desplegar las estructuras internas del texto" (p. 149). Así, las transcripciones del contexto de investigación fueron un sistema estructurado de significaciones sobre el sufrimiento, la resistencia y la supervivencia escolar.

Etapas de Discusión de Resultados

En esta etapa se desarrolló la discusión interpretativa vinculando los hallazgos esenciales y las estructuras de sentido emergentes con los estudios previos y los marcos teóricos de la investigación; entre los que se pueden mencionar la pedagogía del oprimido de Freire (1970) la justicia afectiva de Kaplan (2023) y la ética de Cortina (2007). Esta fase responde a las actividades de Van Manen de mantener una relación sólida con el fenómeno y equilibrar el contexto considerando el todo y las partes.

Esta etapa de discusión es un ejercicio de fusión de horizontes. Como afirma Gadamer (2003) "la comprensión auténtica trasciende la reproducción de lo dicho para lograr decir algo nuevo en la situación presente" (p. 383). De este modo, la confrontación

dialéctica entre la teoría, la norma legal colombiana; como los Lineamientos de Educación Socioemocional 2024-2025 y los saberes situados de la comunidad de El Porvenir dio origen a la nueva Episteme de la Convivencia Escolar en escenarios de vulnerabilidad.

Escenario y Actores sociales

Escenario

El escenario comprende el lugar físico donde se realizó la investigación. Según Taylor y Bogdan (1991) “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge los datos directamente relacionados con los intereses investigativos. (p.36). Al respecto agrega Gutiérrez (1989) que contexto es “el ambiente natural en el que se desarrolla un fenómeno, sin alterar las condiciones de la realidad” (p. 15). Los autores armonizan en la selección de un ambiente establecido e ideal para intervenir de forma directa sin alterar la realidad existente.

En la Figura 1, se observa la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, es un centro educativo oficial situado en la Calle 16 #29-30, barrio El Porvenir en Soledad, Atlántico. Ubicada en una zona urbana vulnerable, atiende a la comunidad en niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria.

Figura 1

Escenario de Estudio Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno



Nota: Imagen captada por la investigadora.

Actores Sociales

Los actores sociales desempeñan una función decisiva en la investigación fenomenológico hermenéutica. De acuerdo con Martínez (2006) el informante clave "introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene de los peligros y le hace de puente con la comunidad" (p. 89). En consecuencia, se buscó en los actores sociales la información profunda y significativa indispensable para el desarrollo de la indagación, considerando las particularidades y la complejidad del fenómeno de la violencia y la convivencia en la institución.

En este estudio, los actores sociales; están conformados por dos profesionales de la docencia, un estudiante y un representante de familia; fueron asumidos como un

todo sistémico con dinámica y vida propias. Esta selección responde a la premisa de Martínez (2006), quien sostiene que:

...las características que deben presentar los informantes o actores participantes en una investigación deben representar en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios y porque toda realidad humana es poliédrica, tiene muchas caras. (p. 55).

Bajo esta perspectiva poliédrica, los actores sociales fueron seleccionados de manera intencional mediante un muestreo opinático y por conveniencia, atendiendo a criterios de inclusión específicos que garantizan la riqueza hermenéutica de sus relatos:

Para los docentes (02): Poseer experiencia significativa en el aula dentro del contexto vulnerable donde se ubica la escuela, desempeñarse activamente en la básica secundaria de la institución y manifestar total disposición para compartir sus narrativas, saberes y puntos de vista sobre las dinámicas de violencia escolar.

Para el estudiante (01): Estar cursando el grado 11 de educación básica secundaria, convivir diariamente en el entorno escolar bajo estudio y contar con el asentimiento propio y el consentimiento informado debidamente firmado por su representante legal.

Para el padre de familia/representante (01): Ser miembro activo de la comunidad educativa, residir en el sector inmediato y mostrar interés en dialogar sobre la realidad del entorno que rodea la escuela y las dinámicas territoriales.

A continuación, en la Tabla 2, se presenta la caracterización demográfica de cada uno de los actores sociales. En estricto cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad y protección de la identidad exigidos por el Manual UPEL (2025) se asignaron seudónimos orientados a salvaguardar el anonimato de los participantes y el nombre de la institución educativa.

Tabla 2.

Caracterización de los Actores Sociales

Actor Social	Aspectos Demográficos y Perfil de Selección	Seudónimo Asignado	Justificación Hermenéutica del Rol
Docente 1	Profesora de los grados 6° a 11°. Licenciada en Español y Literatura. Cuenta con 12 años de trayectoria docente y permanencia en la institución educativa.	Tejedora de Voces	Hilvana las narrativas rotas de los estudiantes, remienda el tejido social con la palabra y permite que los sujetos digan su propio mundo
Docente 2	Profesora del Departamento de Psicorientación. Licenciada en la disciplina con 10 años de experiencia en el plantel trabajando con básica secundaria.	Aura de Luz	Se constituye en ese punto de referencia, contención y luz para los estudiantes que atraviesan crisis emocionales o situaciones de violencia
Estudiante	Alumno regular de 11° grado de educación media académica. Edad: 16 años. Habitante y viviente del barrio El Porvenir (Soledad).	Centinela del Porvenir	Representa la voz pre-reflexiva de la vida que se abre paso en la precariedad y en la transición hacia la vida adulta, la conciencia del territorio y el deseo de transformación social frente a las redes de exclusión.
Representante	Madre de familia y líder comunitaria en el sector del barrio El Porvenir de Soledad. Dedicada a actividades de reciclaje y el sustento familiar.	Guardiana	Como madre y líder que convive con las carencias del barrio, representa el soporte ancestral y comunitario que sostiene a la escuela.

Nota. Datos obtenidos de la caracterización de campo realizada en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno (2026).

Técnicas e instrumentos de Recolección de Información

Incursionar en una realidad con el objeto de develar los saberes situados dentro de su contexto natural requirió de técnicas e instrumentos que guardaron una estricta coherencia epistémica con el método fenomenológico hermenéutico. Para recabar la información y acceder al mundo de la vida de los actores de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, se acudió a la conversación fenomenológica, la cual se operativizó mediante la técnica de la entrevista semiestructurada. De acuerdo con Bautista (2011) esta técnica constituye:

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).

Bajo este enfoque, la entrevista semiestructurada se asumió como un encuentro dialógico y reflexivo. En consonancia con lo planteado por Taylor y Bogdan (1991) estos encuentros se definieron como reiterados intercambios:

...cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (p. 101).

Para la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) este tipo de entrevista se orientó a captar narrativas concretas de las "experiencias vividas" (*l'expérience vécue*). El diálogo se guio de tal manera que el docente, el estudiante y el representante relataron escenas específicas de su cotidianidad, permitiendo que el fenómeno hablara por sí mismo a través de sus experiencias.

Para la ejecución de estos encuentros dialógicos, se diseñó y aplicó previamente un guion con tópicos orientadores (Anexo A) que sirvió como brújula conversacional, lo que evitó estructurar preguntas cerradas que limitaran el discurrir del informante. Asimismo, se utilizó el cuaderno de notas o diario de campo como instrumento auxiliar para registrar notas contextuales, gestos, silencios y elementos del lenguaje no verbal que resultaron significativos durante los encuentros. Al respecto, Martínez (2006) sugiere que esta interacción:

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. (p. 163).

En coherencia con los aspectos éticos de la investigación y las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1987) el proceso de recolección de los relatos se apoyó en recursos tecnológicos que garantizaron la fidelidad de las voces. Para ello, se empleó un

dispositivo móvil acoplado a un micrófono inalámbrico de solapa, lo que aseguró una captura de audio óptima y redujo el ruido ambiental característico del entorno escolar.

Una vez concluidos los encuentros, y contando con el debido consentimiento informado de los participantes, los registros de audio fueron procesados mediante la herramienta digital de inteligencia artificial Transkriptor, a través de la cual se obtuvieron las descripciones protocolares textuales con un alto nivel de precisión. Estas transcripciones fueron revisadas de manera minuciosa y contrastadas con las grabaciones originales para asegurar una transcripción literal y fidedigna del lenguaje hablado, constituyéndose en el insumo fundamental para las posteriores etapas de análisis estructural e interpretación hermenéutica.

Análisis e Interpretación de la información

El análisis e interpretación de la información recolectada fue apoyada en el software de análisis cualitativo Atlas.ti con lo que se pretendió integrar, comprender e interpretar la realidad estudiada, generándose de esa manera las tramas intersubjetivas, nodos epistémicos y macrocategorías conceptuales que propiciaron la construcción de la propuesta teórica final. Este proceso analítico e interpretativo estuvo estructurado por las fases de categorización, reducción eidética, estructuración de campos macrocategorías, contrastación y teorización.

A continuación, se describen las acciones metodológicas que se ejecutaron en cada una de estas fases:

Categorización

Esta fase consistió en la identificación de las unidades de significado presentes en las descripciones protocolares que se encontraron en las transcripciones de los relatos. De acuerdo con Martínez (2006) la categorización:

...trata de clasificar las partes en relación con el todo, de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato. (p. 266).

En esta investigación, la unidad de análisis estuvo constituida por segmentos de párrafos o expresiones significativas, provenientes de las conversaciones con los actores sociales. De este modo, se categorizaron los saberes y vivencias de los docentes, el estudiante y la madre de familia, permitiendo emerger los significados esenciales relacionados con la violencia escolar y la convivencia en el contexto vulnerable del barrio El Porvenir.

En esta fase, el software ATLAS.ti facilitó la segmentación de las transcripciones en unidades de análisis (citas o "quotations") y la asignación sistemática de códigos primarios, manteniendo siempre la fidelidad textual al relato vivo de los actores sociales.

Reducción Eidética

La reducción eidética de la realidad se realizó en consonancia con lo expresado por Husserl (1994) quien plantea que este proceso "trata de buscar la esencia de las cosas, cuya existencia se infiere del hecho mismo de eliminar el problema de la existencia extra mental y que se realiza mediante la intuición" (p. 101).

En el marco de la fenomenología de la experiencia vivida de Van Manen (2003) este ejercicio implicó suspender las teorías previas y el conocimiento puramente técnico del investigador. Ello permitió despojar al fenómeno de sus elementos accesorios para captar la esencia misma de los saberes situados, abstrayendo las categorías y subcategorías como los atributos esenciales y constitutivos de la convivencia y el sufrimiento social en la escuela.

Estructuración

La estructuración consistió en identificar la fisionomía individual y colectiva del fenómeno a partir de la articulación de las categorías obtenidas. Mediante este proceso, las categorías y subcategorías dejaron de ser conceptos aislados y pasaron a organizarse en un sistema de relaciones complejas. De la mano con la aproximación temática, se construyeron matrices y mapas estructurales que representaron

gráficamente el entramado de significados vividos por los actores frente a la realidad del microtráfico, el pandillismo y la contaminación de su entorno.

Para la representación gráfica del entramado de significados, se tomaron como insumo primario las redes semánticas (networks) generadas por el software ATLAS.ti (versión 7.5.4). No obstante, reconociendo que las salidas automáticas del programa ofrecen una diagramación instrumental, la investigadora procedió a la diagramación hermenéutica y traducción visual de dichas estructuras. En este ejercicio de versión visual, se conservaron con absoluto rigor los nexos, jerarquías y categorías emergentes develadas por el software, pero reorganizados en esquemas gráficos de mayor densidad conceptual y claridad expositiva, reflejando fielmente la naturaleza orgánica y dinámica de la experiencia vivida por los actores sociales.

Contrastación

Definida por Martínez (2006) como una etapa que "consiste en relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial" (p. 278).

Durante esta fase del informe, se confrontaron las categorías emergentes del trabajo de campo con los antecedentes de la investigación, con el andamiaje conceptual preestablecido entre los que se mencionan la justicia afectiva de Kaplan, la razón cordial de Cortina, las dimensiones de la paz de Galtung y con el marco normativo colombiano. Esta contrastación orientó la reformulación y ampliación de las interpretaciones, logrando un avance significativo en la consolidación de la episteme pretendida.

Teorización

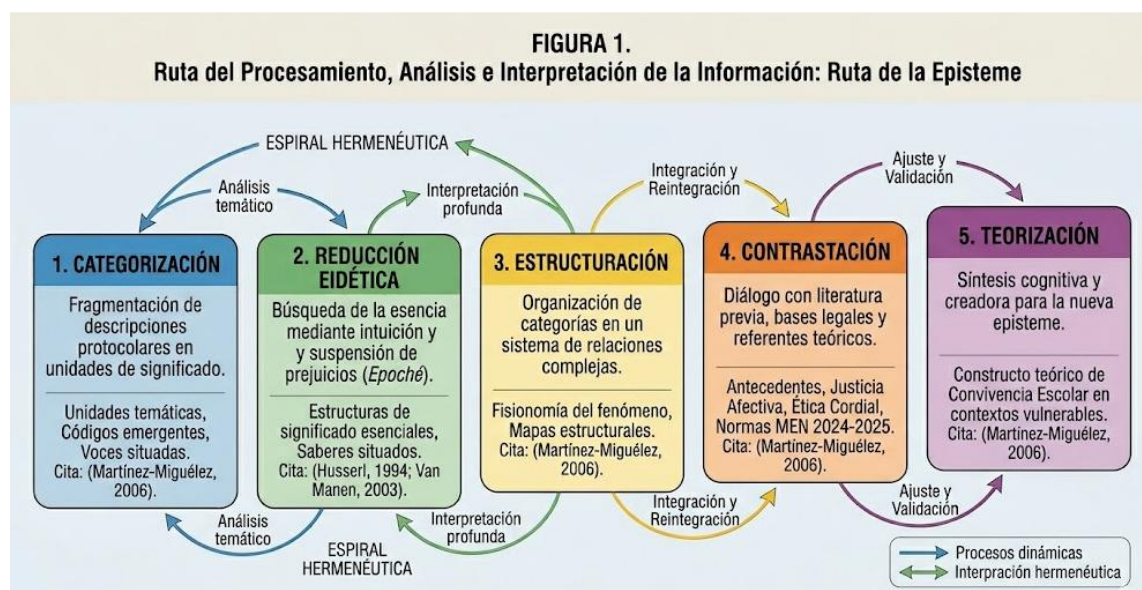
El proceso de teorización, concebido como el acto de síntesis cognitiva y creadora. Al respecto, Martínez (2006) señala que teorizar consiste en "descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas, en tanto la transición de los datos a la teoría requiere de imaginación creadora". (p. 282). La teorización germinó del encuentro dialógico entre la crudeza de la realidad contextual, la interpretación hermenéutica de

los saberes situados y la razón heurística del conocimiento. En este espacio reflexivo, se asumió el desafío epistémico de pensar la convivencia escolar de un modo nuevo, ofreciendo un constructo teórico que responde con pertinencia y sentido transformador a la realidad de las comunidades educativas expuestas a condiciones de alta exclusión social.

Con la culminación de la fase de teorización, se cerró el ciclo analítico de la investigación, consolidando la transición desde los datos empíricos primarios hasta la abstracción conceptual de la nueva episteme. Este tránsito metodológico, caracterizado por su naturaleza dinámica, dialéctica y recurrente, se ejecutó a través de un constante movimiento de aproximación y distanciamiento con el fenómeno. Para ilustrar de manera sintética y rigurosa la ruta recorrida, en la Figura 2 se detalla la secuencia de procesamiento, análisis e interpretación de la información que sustentó la construcción teórica de este estudio.

Figura 2

Ruta del procesamiento, análisis e interpretación de la información.



Nota. Elaboración propia basada en los aportes metodológicos de Martínez (2006), Husserl (1994) y Van Manen (2003).

Soporte tecnológico cualitativo: uso de ATLAS.ti en el análisis de la información

Con el propósito de garantizar un procesamiento sistemático, organizado, transparente y auditable del denso corpus discursivo generado en las entrevistas en profundidad, se empleó el software de análisis cualitativo asistido por computadora ATLAS.ti (versión 7.5.4).

El objetivo principal de incorporar esta herramienta tecnológica fue potenciar la gestión eficiente, la estructuración rigurosa y la visualización dinámica de la información recabada; el proceso interpretativo residió de manera permanente en la postura reflexiva, hermenéutica y analítica del investigador.

En el marco de la investigación fenomenológica-hermenéutica, el uso de ATLAS.ti ofreció aportes sustanciales para la interpretación y consolidación de los hallazgos:

1. Gestión y segmentación del *Hermeneutic Unit* (Unidad Hermenéutica): Permitió la centralización y sistematización de los documentos primarios (transcripciones protocolares de los actores sociales Tejedora de Voces, Aura de Luz, Centinela del Porvenir y Guardiania) en un único entorno de trabajo, garantizando la preservación textual de los relatos.

2. Sistematización de la Codificación y Destilación Fenoménica: Facilitó la delimitación de las Unidades de Significación (US) y su posterior asignación de códigos raíz, permitiendo una lectura comparativa continua y la aplicación rigurosa de la epojé al mantener las citas contextualizadas con sus fuentes originales.

3. Estructuración en Redes Semánticas y Categorización (*Networks*): Favoreció la representación gráfica y diagramación de las relaciones ontológicas entre códigos, subcategorías y Categorías Globales. Mediante la herramienta de modelado de redes (*Network Editor*), se visibilizaron las conexiones dialécticas, jerarquías y tensiones entre las vivencias docentes, acelerando el tránsito desde la descripción protocolar hacia la Síntesis Eidética y la Metacategorización.

4. Matriz de Citas y Saturación Teórica: Posibilitó el cruce continuo de información mediante la recuperación sintética de testimonios por categoría, facilitando la triangulación de fuentes primarias y garantizando la saturación teórica necesaria para la edificación del constructo final.

5. Auditoría y Rigor de Dependencia: Sirvió como un registro minucioso (*audit trail*) de cada decisión procedimental adoptada durante los cinco intervalos analíticos, otorgando solidez, consistencia y trazabilidad al proceso de teorización.

Criterios de Rigor Metodológico y Calidad de la Investigación

Dado que el contexto de la investigación cualitativa posee un carácter situado y subjetivo, se consideró imperativo establecer criterios de evaluación que garantizaran la calidad, el rigor metodológico y la validez científica de los hallazgos. En este sentido, el estudio se acogió a los criterios de credibilidad, auditabilidad (o de dependencia) y transferibilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985) los cuales permitieron salvaguardar y dar consistencia al proceso de generación del constructo teórico ante la comunidad académica.

A continuación, se detalla cómo se operacionalizó y dio cumplimiento a cada uno de estos criterios durante el desarrollo de la investigación:

Credibilidad (Valor de Verdad)

La credibilidad estuvo referida a la estricta correspondencia existente entre la realidad vivida y expresada por los informantes clave, los referentes teóricos analizados y la interpretación hermenéutica de la investigadora que se plasmó en el informe final. Para garantizar este criterio, se implementó la triangulación de fuentes y teorías, contrastando de manera permanente los relatos del docente, el estudiante y el representante con el andamiaje conceptual y legal. Asimismo, se realizó la devolución de las transcripciones protocolares a los actores sociales quienes validaron que los

textos reflejaban fielmente el sentido de sus discursos en las conversaciones fenomenológicas.

Auditabilidad o Dependencia (Consistencia)

Este criterio sugirió la habilidad de que un evaluador o investigador externo pudiese seguir de manera clara la ruta metodológica y las decisiones tomadas durante el proceso investigativo. Para dar cumplimiento a la auditabilidad, se realizó un registro y documentación minuciosa de cada etapa del estudio. Esto incluyó la sistematización de las grabaciones de audio, las transcripciones textuales generadas por Transkriptor, los diarios de campo con anotaciones contextuales y la construcción secuencial de las matrices de categorización, permitiendo reconstruir paso a paso la cadena de decisiones interpretativas del investigador.

Transferibilidad (Aplicabilidad)

La transferibilidad se relacionó con la posibilidad de que los hallazgos o las estructuras de significado identificadas puedan ser útiles o aplicables a otros escenarios escolares con características similares. En la investigación cualitativa, esto se logra a través de lo que Lincoln y Guba denominan descripción densa. Por consiguiente, se detallaron con minuciosidad las características del entorno social donde se ubica la institución educativa y las particularidades de los actores sociales bajo sus seudónimos metafóricos, permitiendo que futuros investigadores determinen el grado de ajuste y aplicabilidad de la episteme emergente en sus propios contextos socioeducativos.

La Dimensión Ética y la Razón Cordial desde Adela Cortina

La calidad de una investigación de corte fenomenológico hermenéutico no puede medirse únicamente por el cumplimiento técnico de sus fases; requiere, fundamentalmente, de una validación ética que dignifique a quienes participan en ella. Bajo esta premisa, la legitimidad de este estudio se fundamentó en la ética de la razón

cordial propuesta por Cortina (2007) la cual exige que el diálogo con los actores sociales sea un encuentro de reconocimiento mutuo y corresponsabilidad.

Desde esta perspectiva ética, la validez del conocimiento generado se sustentó en el respeto profundo a la dignidad de los participantes, lo que se operativizó mediante el uso riguroso de los consentimientos y asentimientos informados, de acuerdo con las directrices de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2025). De este modo, la investigación cumplió con las exigencias de rigor científico y solicitó el consentimiento informado de los actores sociales que se encuentra en el Anexo B, haciendo de ello una praxis éticamente responsable, donde la reflexividad y el compromiso social de la investigadora respondieron a la necesidad de visibilizar los saberes situados y contribuir a la transformación de la realidad escolar en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno.

MOMENTO IV

SENTIDOS INTERSUBJETIVOS

El Relato Compartido de la Realidad Escolar Colombiana

En el momento IV, denominado sentidos intersubjetivos, se presentan los hallazgos que constituye un el proceso cumbre y articulador en el devenir de la investigación, puesto que permite dar cuenta de las comprensiones, significados y entramados relacionales emergentes que conforman la episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia. En este espacio de develación interpretativa, se exponen las realidades derivadas de una rigurosa hermeneusis de saberes situados, gestada mediante un diálogo continuo, dialéctico y reflexivo entre los referentes teóricos, la revisión documental, la observación densa del contexto de estudio y las voces compartidas por los actores sociales clave en torno a la convivencia.

Desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa, (Van Manen, 2003) los hallazgos son construcciones analíticas y horizontes de comprensión que revelan las dinámicas, tensiones y prácticas cotidianas que subyacen en las realidades escolares vulneradas. En correspondencia con la naturaleza fenomenológica y hermenéutica del estudio, el método orientó el acercamiento a los escenarios de vida, favoreciendo una lectura situada, contextualizada e histórica del fenómeno analizado, alineada con la intencionalidad investigativa.

El proceso de análisis e interpretación de la información se desplegó mediante un riguroso tránsito de reducción eidética, codificación y estructuración hermenéutica, sustentado en los aportes metodológicos de Husserl (1994), Martínez (2006) y Van Manen (2016). En este horizonte, el procesamiento cualitativo contó con el apoyo instrumental del software ATLAS.ti (versión 7.5.4). Es fundamental precisar que dicha

herramienta tecnológica no sustituyó en ningún momento el juicio reflexivo, la intuición eidética ni la capacidad interpretativa de la investigadora. Por el contrario, se manejó como un medio facilitador para la organización, la gestión del corpus discursivo, la triangulación y la visualización de redes semánticas. La herramienta permitió ordenar la densidad de los relatos para que la investigadora, desde la contemplación atenta de las vivencias; pudiera develar las tramas intersubjetivas, los nexos significativos y las macrocategorías que dieron origen a la episteme final.

Siguiendo el mismo orden de ideas, se destaca en este estudio, que después de aplicar las técnicas de aproximación fenomenológica por vía dialógica e interactiva con los actores sociales, procede sustantivamente la deconstrucción y el análisis orientados a develar la episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia. Comprender los saberes situados en torno a la convivencia desde las entrañas de la realidad áulica constituye una temática imperativa y urgente; un llamado que las ciencias de la educación deben asumir para equilibrar el saber pedagógico con la realidad humana. Esto cobra sentido ante la necesidad de rescatar los entornos escolares como espacios de cuidado y reconocimiento intersubjetivo, donde el aula deje de ser el reflejo del conflicto social externo y se transforme en un escenario para la emergencia de un sujeto cívico, ético y axiológico, capaz de coexistir en un marco de equidad, justicia y profundo respeto por la alteridad.

Seguidamente la ejecución de tránsitos metódicos consecuentes con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo por ser comprensivo. Este andar conllevó a la consolidación de un guion epistémico para la entrevista en profundidad, aplicado de manera dialógica y empática por parte de la investigadora con cada uno de los actores sociales abordados. Quienes, desde el tejido de sus experiencias de vida, sus vivencias cotidianas ante la vulnerabilidad territorial, sus afectos, dolores y resistencias pedagógicas, compartieron narrativas de alta densidad conceptual. Estas voces originarias movilizaron a la investigadora a leer, estudiar, comprender y estructurar los relatos para, posteriormente, proceder al proceso de categorización y codificación asistida, emprendiendo así el presente viaje interpretativo de los saberes rescatados.

A continuación se describen el desarrollo de los entramados que conforman este momento metodológico no se concibe como una parcelación rígida o una secuencia lineal de pasos técnicos, sino como un tejido holístico e interconectado donde cada sección cobra sentido en relación con las demás. A través de este despliegue metódico, se transita reflexivamente desde la fundamentación de las posturas epistémicas y ontológicas de la investigadora, pasando por la delimitación del método fenomenológico-hermenéutico y la caracterización de los sentidos intersubjetivos de los actores sociales, hasta llegar a la definición de las técnicas dialógicas y las rutas de sistematización analítica:

Entramado I

Voces de la Convivencia en Contextos de Vulnerabilidad

El Entramado I, constituye la presentación y caracterización densa de los sujetos que dan vida a esta investigación, asumiendo que sus relatos conforman la materia prima de la hermeneusis, donde se estructura la realidad humana de la investigación, detallando los perfiles de quienes, desde su cotidianidad, experimentan y desafían las dinámicas del conflicto y la convivencia escolar en el territorio vulnerable.

De lo expresado con anterioridad, se evidencian las implicaciones éticas y ontológicas de la fenomenología-hermenéutica, la presentación de este mapa de actores sociales prescinde deliberadamente de sus nombres reales, sustituyéndolos por seudónimos de profundo carácter metafórico y poético. Esta decisión metodológica cumple con un doble propósito: en primer lugar, resguardar de forma estricta la confidencialidad, seguridad e integridad de los informantes en un contexto social marcado por la precariedad y la sensibilidad de la violencia; en segundo lugar, dotar de una intencionalidad hermenéutica a la caracterización, logrando que el apelativo asignado condense la esencia vivencial, la resistencia pedagógica y la postura existencial que cada sujeto ocupa en el entramado escolar.

De este modo, al perfilar formalmente a las figuras que guiarán el viaje analítico la Tejedora de Voces, el Aura de Luz, el Centinela del Porvenir y la Guardiana, este entramado sienta las bases preliminares para la posterior irrupción de la data cruda. La descripción minuciosa de sus realidades demográficas y sus justificaciones de rol humaniza el proceso investigativo y prepara el horizonte comprensivo del lector. Se establece así el marco intersubjetivo necesario para que, en los momentos analíticos subsecuentes, la polifonía de sus testimonios y la triangulación de sus saberes situados puedan ser decodificadas con la rigurosidad conceptual y la sensibilidad humana que el fenómeno de la convivencia en Colombia amerita. Para dar fijeza al tránsito fenomenológico-hermenéutico, se procede a continuación a caracterizar detalladamente el perfil sociodemográfico y el rol comunitario de los sujetos que conforman este estudio.

Perfil de la Actriz Social “Tejedora de Voces”

La primera informante clave de este estudio es la docente de educación básica primaria, identificada hermenéuticamente bajo el seudónimo de "Tejedora de Voces". Desde el punto de vista demográfico y profesional, es Licenciada en Español y Literatura, y desempeña su labor pedagógica directamente en las aulas de los grados 6° al 11° de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno. Su selección como informante clave responde a un criterio de idoneidad y permanencia histórica dentro del territorio objeto de estudio, avalado por una respetable trayectoria de doce (12) años de servicio ininterrumpido en el plantel. Esta vasta experiencia le ha permitido ser testigo excepcional de las transformaciones relacionales, las crisis comunitarias y las fluctuaciones de la violencia escolar en el sector.

Asimismo, se vislumbra que más allá de sus credenciales técnico-formales, el perfil fenomenológico de esta docente revela una profunda implicación ontológica con su entorno. Al estar a cargo de la transición hacia los últimos grados de la básica primaria, su práctica pedagógica se sitúa en una frontera del desarrollo infantil donde las dinámicas de exclusión y vulnerabilidad social del barrio El Porvenir (Soledad) comienzan a manifestarse con mayor fuerza en las conductas de los estudiantes. Su formación en el área del lenguaje y la literatura no es un mero ejercicio instruccional; por

el contrario, se convierte en su principal herramienta de resistencia y mediación dentro del aula.

De lo descrito anteriormente, es importante destacar que su rol adquiere un sentido trascendental en esta investigación porque encarna la capacidad de sanación y reconstrucción comunitaria a través de la palabra. Su cotidianidad transcurre en la escucha atenta de las vivencias de sus alumnos, conformándose como un sujeto epistémico que, de manera permanente, hilvana las narrativas rotas de los infantes, remienda el tejido social lesionado por los entornos hostiles y abre espacios dialógicos para que los niños y niñas puedan decir su propio mundo. Su voz situada representa la mirada de la experiencia pedagógica que se resiste a la naturalización del conflicto y que apuesta por la palabra como el eje fundante de una convivencia humanizadora.

La descripción de las voces situadas constituye el preámbulo necesario para comprender el origen y la riqueza de las realidades vivenciales que nutren el presente entramado y los relatos.

Tabla 3.

Relato de la Actriz Social “Tejedora de Voces”

Actriz Social “Tejedora de Voces”	
Nº	Voces
01	R: Como docente tengo una experiencia que creo que es válida dentro de este
02	de esta de este planteamiento que tiene la temática y es correspondiente a la
03	manera como los estudiantes de la institución educativa Ramón Moreno buscan
04	supuestamente solucionar situaciones de conflicto; en cierta ocasión un
05	estudiante que fue víctima de violencia dentro de la escuela. Al salir de clase
06	fue a su casa y tomó un objeto corto punzante, acá en el sector le llaman una
07	machetilla, se quitó su camisa y se enrolló la camiseta en el puño del brazo
08	izquierdo y en la otra tomó el cuchillo; los demás estudiantes en vez de ir a tratar
09	de alguna manera mitigar la situación lo que hicieron fue avivar más el problema,
10	incentivándolo para que ir corretear al otro compañero y de esta manera
11	supuestamente solucionar. Los docentes salimos a las afueras de la institución
12	a tratar de mirar cómo podíamos resolver, pero la situación se volvió insostenible

13 ya que hasta nuestra integridad estaba expuesta. El joven posteriormente trajo
14 a un grupo de amigos del sector que supuestamente le iban a defender a él y la
15 situación se fue agravando más; y fíjate el compañerito tenía la camiseta de la
16 institución y el otro joven también. R: Bueno la situación inicia desde el momento
17 en que el compañero ingresa al salón de clases después del recreo y escucha
18 conversaciones de otros jóvenes los cuales estaban supuestamente hablando
19 diciendo cosas sobre él y su pareja que no eran ciertas. Luego otros
20 compañeros también se acercan, a hablar mal de él y que decir que otras
21 personas también estaban involucradas; él trata de hablar con acercarse de
22 manera fuerte grotesca a tratar de encontrar que era y quién era el que había
23 dicho inicialmente la situación y lo que hace es que terminan enfrentándose con
24 palabras fuertes y vulgaridades y incitando a salir a las salas de afuera para
25 agredirse. Los involucrados fueron los estudiantes de undécimo grado y había
26 estudiantes de décimo grado también y luego los docentes como el rector; en
27 ese momento algunos docentes de primaria que venían ingresando y se dieron
28 cuenta de la situación. También se han involucrados los vecinos puesto que
29 algunos amigos del del sector que no estudian en la institución también hicieron
30 parte de este gran problema. R: Bueno las relaciones entre los miembros de la
31 comunidad educativa se ven lógicamente impactadas con la situación del joven
32 puesto que en primer lugar se crea una mala imagen de nuestra institución;
33 nosotros estamos tratando de hacer actividades que promuevan la sana
34 convivencia escolar y así poder tener ingresos en matriculas de otros
35 estudiantes que viven a los alrededores de la institución y obviamente pues este
36 impacta de manera negativa porque entre vecinos, entre amigos del sector que
37 luego quedan bastante distanciados y al mismo tiempo los padres de familia Ven
38 a la institución como un espacio de violencia y no desearían pues tener a sus
38 hijos a quien la escuela, porque encima que el barrio es violento, la escuela
40 también, ombe.. eso impacta. R; El ambiente de la institución es bastante
41 inestable desde mí mi perspectiva, porque en algunos momentos de pronto el
42 desarrollo normal de la clase y actividades culturales y hasta extramurales se
43 vive un ambiente relativamente calmado, bonito, constructivo pero siempre se
44 está la expectativa de que el estudiante esté participando de actos violentos o
45 de que esté generando algún comentario que promueva el bullying y así mismo
46 pues actos de violencia el ambiente de la institución. Realmente es el docente
47 siempre el que debe estar como a la expectativa, debe estar muy pendiente
48 hasta de los gestos de las palabras que utilizan los estudiantes; son estudiantes
49 con vocabulario bastante vulgar. Bueno no sé; es muy vulgar propio de los
50 ambientes familiares y también pues el ambiente también de convivencia es
51 bastante turbio sobre todo cuando están saliendo de la institución a las afueras
52 de la institución muchos se rozan con personas del sector que tienen un
53 repertorio o un pasado judicial pues que no es muy bueno. R: La violencia
54 escolar para mí son las situaciones agresivas o las diferencias que se pueden
55 vivir entre estudiantes, entre las los integrantes de una comunidad educativa.
56 Porque no solamente entre estudiantes todo aquel que forme parte de una
57 comunidad educativa y que de alguna manera violenta a otro miembro, ya sea

58 una aseo, ya sea un docente, a un directivo, a un administrativo, a un
59 compañero, es violencia escolar son las situaciones o las diferencias que se
60 pueden vivir entre estudiantes; entre los integrantes de una comunidad
61 educativa porque no solamente entre estudiantes todo aquel que forme parte de
62 una comunidad educativa y que de alguna manera violenta a otro miembro eso
63 violencia escolar porque la verdad es que en la escuela se viene a vivir en paz
64 y aprender conviviendo. R: Las situaciones que yo Considero que muestran
65 violencia en mi institución sobre todo lo que le llaman aquí el cuento. El cuento
66 en nuestro contexto es generar injurias o calumnias de otra persona, hablar mal
67 de otro, de otras jovencita, de otros chicos, eso es una de las situaciones que
68 da inicio a la violencia en la institución, Otra forma de comportamiento que refleja
69 la violencia en la escuela es el tipo de trato que se dan entre los estudiantes, ya
70 que a ellos le llama la atención jugar a empujarse, a golpearse, viven adrenalina
71 pura en los espacios de receso o libres; ellos siempre buscan la manera de
72 golpearse en distintas partes del cuerpo y alegando de que eso es un juego
73 cuando inicialmente eso evidentemente es el inicio de violencia niños y niñas.
74 La otra forma es el cómo se hablan también con burlas y con insultos. R:
75 Definitivamente la influencia de la violencia y parte de las relaciones en negativa
76 puesto que, así como percibimos al estudiante en su comportamiento en la
77 escuela es porque también es en el hogar. Nosotros hacemos más o menos la
78 actuación de padres orientándolos entre sus compañeros, con sus hermanos.
79 Indiscutiblemente el comportamiento en casa y respeto se ve en la escuela ya
80 que muestran que desconocen de alguna manera normas; lo cual indica que en
81 su casa tampoco llevan normas. Acá la forma como se dirigen a los demás es
82 bastante irrespetuosa porque también tenemos un gran número de estudiantes
83 que, en su casa, en su familia tienen un comportamiento diferente pero la
84 mayoría se trata muy mal y es un reflejo propio de del trato en casa. R: Bueno
85 en cuanto a las situaciones del contexto social que pueden generar tensión o
86 conflicto de la mente escolar está el estilo de vida que ellos llevan en casa.
87 Generalmente hay problemas para alimentarse bien y esto lógicamente una
88 persona que viene sin comer de su casa va a generar que es un ser humano
89 infeliz, va a estar muy vulnerable. También esos estudiantes que son
90 maltratados en casa, ok; ven mucho maltrato con un lenguaje bastante pesado
91 de parte de sus padres y además cuando llega la institución es un estudiante
92 que; lógicamente va a reflejar todo eso y se va a volver tensa la situación en la
93 escuela. R: Sí totalmente la manera como ellos viven su experiencia de vida en
94 casa, así mismo la reflejan en la manera y en el trato hacia los compañeros y
95 demás miembros de la comunidad en la escuela. Y déjeme decirle que así es
96 toda la comunidad. R: Cuando tenemos un conflicto entre estudiantes se llaman
97 a las partes. Se genera un acuerdo. Si es una situación de violencia muy fuerte
98 se llevan a coordinación; pero si el docente puede ser el mediador sin necesidad
99 de llevar a coordinación; está facultado para hacerlo y se toman los apuntes por
100 escrito; la declaración de cada uno y se llega a fondo de la situación para tratar
101 de resolver. Ahora, si la situación se sale de las manos pues ya se hace partícipe
102 a los padres para que así vengan y mediar para para solucionar; luego se aplica

103 una medida Pedagógica, una sanción Pedagógica y se le asigna a cada
104 estudiante para que de alguna manera pues el estudiante no sienta que se le
105 está castigando. Lo que se está logrando es que sea un mejor ser humano. R:
106 Bueno los docentes y directivos siempre buscan espacios para dialogar: porque
107 el diálogo debe ser la herramienta fundamental para solucionar los problemas,
108 los actos violentos. Pero también se hacen otro tipo de actividades fuera de las
109 aulas que buscan trabajar la situación de conflicto como son las direcciones de
110 grupo, actividades deportivas donde tengan que competir con otros y ver al otro
111 como simplemente el compañero, el que te ayuda, el que te aporta, que vean el
112 trabajo colaborativo en las clases también ayuda mucho a que el docente y el
113 directivo pues logren atender esta situación. R: Lastimosamente la participación
114 del padre de familia en la institución viene algunas veces y se le pone al tanto
115 de toda la situación, pero la participación luego que sale en la institución es
116 violenta y se agrava. Generalmente el Padre de Familia quiere resolver la
117 situación a su manera, a golpes, a insultos. Incluso a enfrentarse físicamente
118 con los familiares del otro estudiante; van y lo hacen; desconoce totalmente los
119 protocolos. El Padre de Familia considera que las medidas de la institución son
120 débiles para resolver, Simplemente las ve como personas tontas que no busca
121 resolver Y para ellos la violencia es la única manera de resolver los problemas.
122 R: Bueno la institución tiene unas estrategias ya claras que están tratando que
123 el estudiante como ser humano cambie. Todas las estrategias están basadas
124 en el diálogo, en el buen trato, pero las que está utilizando de pronto; para los
125 padres y familiares sienten que son muy débiles ellos se van más por la
126 violencia, por el ir a confrontar la palabra del uno contra el otro y luego irse a los
127 golpes Más sin embargo pues se debe seguir insistiendo en el diálogo como lo
128 hacen la institución hasta que ellos pues logren entender de que sea el único
129 camino para construir la paz, no hay otro sino el diálogo. R: Bueno desde mi
130 experiencia los aspectos que favorecen a una convivencia respetuosa en las
131 actividades desde la dirección de grupo o las actividades recreo deportivas en
132 ella los estudiantes no se ven como rivales sino como un compañero que
133 colaboran y que compiten al lado tuyo y de alguna manera conviven sanamente.
134 El dialogo favorece convivir de manera respetuosa, lo otro es que dejen de
135 decirse groserías, eso es lo que aprenden por juntarse con las personas
136 inadecuadas, lo otro es que dejen de crear injurias, dejen de darse manotazos
137 y meterse el pie, todo eso genera peleas y no favorece convivir. R: Bueno las
138 acciones que son necesarias para disminuir las situaciones de violencia, pues
139 primero la del diálogo; no se puede perder ese fundamental para poder resolver
140 un conflicto, pero también activar la escuela de padres y capacitar al padre ya
141 que es importante. Le cuento tenemos un porcentaje muy alto de padres de
142 familia con una escolaridad mínima, solamente algunos leen y escriben su
143 nombre y otros alcanzaron solamente la primaria entonces capacitarlos a ellos
144 es una estrategia muy importante para que ellos logren entender ciertas
145 situaciones que no deben llegar hasta esas instancias de violentarse. R: A ver,
146 el papel que debe desempeñar la escuela la familia y la comunidad para poder
147 fortalecer la convivencia es trabajar en equipo o sea ir todos en ese engranaje;

148 hacia el mismo sentido, porque cuando la familia y la comunidad va, por un lado,
149 nosotros los docentes y los estudiantes vamos por otro; definitivamente no
150 logramos nada. Pero si todos rodamos hacia el mismo sentido lógicamente
151 vamos a crecer como institución. La idea es que todos nos pongamos de
152 acuerdo y que miremos que para convivir sanamente se necesita trabajar en
153 equipo, dialogar y establecernos unas metas con nuestros estudiantes de
154 llevarlos a futuro con éxito. Si todos pensáramos en eso pues lógicamente las
155 cosas cambiarían. R: Una sugerencia que puedo dar a la institución siempre le
156 he apuntado a trabajar con el Padre de familia y con el egresado que son
157 quienes pueden darnos como ese apoyo importante para que cambie la
158 convivencia en la institución y generar espacios en los que se capaciten a los
159 padres de familia o que vean en la escuela como la mano amiga en las que ellos
160 puedan ingresar para capacitarse; no solamente como padres, sino como
161 persona para cambiar de estilo de vida de trabajo en el basurero, deben ver la
162 escuela como la que les aporta clases, cursos técnicos, usos tecnológicos; sería
163 una estrategia importante para generar otro tipo de paredes de familia. Un Padre
164 de Familia amigo de la institución y que nos ayuda a minimizar la violencia y a
165 construir la paz escolar. R: Un gran tema de gran importancia la convivencia
166 escolar definitivamente es lo que hace es el Plus para que Una institución se
167 enriquezca muchas instituciones hoy carecen de estudiantado de algunas
168 ayudas precisamente porque tienen una imagen bastante decaída a raíz de su
169 convivencia escolar hoy sufrimos ese flagelo de la de que muchos estudiantes
170 que viven a nuestros alrededor no se matriculan en nuestra institución
171 precisamente por esa mala imagen que da la violencia escolar dentro de
172 nuestras aulas entonces definitivamente es un tema que transformaría mucho
173 en caso de que algún día pues la institución se viera con un mejor estilo de
174 convivencia tener a toda la comunidad al lado trayendo a todos sus familiares
175 aquí conviviendo sanamente sería como un sueño pero bueno hay que no hay
176 que decaer hay que seguir trabajando a pesar de que uno ve que las cosas tiran
177 para peor que se han perdido los valores de que no nos escuchamos pues
178 nunca hay que pensar negativo Hay que seguir generando ideas como esta Hay
179 que seguir investigando para ver si encontramos el camino a la salida para
180 mejorar y tener paz.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Perfil de la Actor Social “Aura de Luz”

La segunda voz intersubjetiva que se integra a esta realidad humana es la profesional del Departamento de Psicorientación, significada hermenéuticamente dentro del estudio bajo el seudónimo de "Aura de Luz". En términos demográficos y de

idoneidad profesional, es Licenciada en Psicorientación (o disciplinas de la conducta humana) y atiende de manera directa el nivel de educación básica secundaria en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno. Su incorporación como informante clave se fundamenta en un criterio de arraigo e institucionalidad, respaldado por una trayectoria de diez (10) años de experiencia ininterrumpida dentro del plantel. Dicha permanencia le confiere un conocimiento profundo, situado e histórico sobre el mapa de vulnerabilidades afectivas, los conflictos relacionales y las dinámicas de violencia que permean la vida cotidiana de los adolescentes en el barrio El Porvenir de Soledad.

Desde una mirada fenomenológica, el perfil de esta actriz social se ubica en un nodo crítico del entramado escolar: la transición de la niñez a la adolescencia en un entorno de exclusión social. Su praxis no se limita a la aplicación de protocolos técnico-administrativos o diagnósticos estandarizados; por el contrario, se sitúa en la frontera donde el dolor social, las rupturas familiares y las secuelas de la violencia comunitaria se manifiestan como crisis subjetivas en las aulas. Al acompañar a la educación básica secundaria, su observatorio cotidiano capta de manera directa el choque entre las realidades hostiles del contexto territorial y los procesos que conforman la identidad juvenil.

Se establece que ontológicamente, su rol en esta investigación posee una trascendencia capital porque representa el principio de contención, equilibrio y cuidado en medio de la adversidad. Su labor diaria transcurre en el abordaje directo del sufrimiento ético-político y emocional de los estudiantes, erigiéndose como un espacio de hospitalidad fundamental. Su seudónimo evoca, precisamente, esa función Guardiania y orientadora: ser un punto de referencia fijo, un anclaje ético y una luz de advertencia y guía para las subjetividades juveniles que, debido a las redes de exclusión y violencia escolar, se encuentran en un estado de desamparo o deriva existencial. Su saber situado aporta a la hermeneusis la mirada de la resiliencia y el rescate de la dignidad humana en las coordenadas del conflicto.

Tabla 4.

Relato del Actor Social “Aura de Luz”

Actor Social “Aura de Luz”	
Nº	Voces
01	R: Se podría decir que, si he presenciado, pero más que violencia física, ha sido
02	violencia psicológica, el año pasado presencie acciones y actitudes contra una
03	de las niñas, sus compañeritas la aislaban, no querían trabajar con ella, no la
04	incluían o hacían participe de actividades curriculares y extracurriculares. Esta
05	situación se desarrollaba más que todo en las aulas de clase y en recreo, ya
06	que nadie quería trabajar con ella y tampoco querían compartir con ella en la
07	hora de descanso entonces la niña pasaba sola o a veces se apoyaba de los
08	estudiantes de niveles inferiores. R: bueno, se puede decir que impactó
09	negativamente ya que no había buenas relaciones entre pares, pero también la
10	parte positiva fue que dicha situación alarmó a los docentes y parte
11	administrativa de la institución y esto abrió la puerta que se concienciará a los
12	estudiantes sobre la empatía, el respeto, el bullying, actitudes que no debemos
13	tener con las demás personas y aceptar que todos somos diferentes. R: Bueno,
14	yo creería que es un ambiente normal del contexto; se presentan situaciones
15	con algunos compañeritos, pero son situaciones que no pasan a mayor de
16	pronto a alguna palabra alguna ofensa, pero cuando se trabaja con ellos el
17	respeto el compañerismo, ellos reconocen que se equivocaron y piden
18	disculpas, claro en primaria. En cambio, en bachillerato los juegos de mano, las
19	ofensas, las expresiones grotescas traen muchos conflictos violentos. R: para
20	mí la violencia escolar es cuando se ejercen acciones que van en contra de la
21	salud física o emocional de las personas y estas acciones se dan entre
22	miembros de la comunidad educativa. R: Acciones o comportamientos que
23	estén ligado a la agresión física, al maltrato psicológico o sexual entre miembros
24	de la comunidad educativa, es decir, puede involucrar a docentes o estudiantes,
25	incluso a representantes. R: La violencia escolar puede generar un ambiente
26	tenso no solo entre los estudiantes sino también entre los padres de familia, ya
27	que se pueden tomar actitudes inadecuadas cómo agredir a un menor, llevar
28	dicha situación o problema fuera de la institución. Además, esto podría tener
29	como resultado también el debilitamiento entre relación docente y padre de
30	familia. R: El entorno o el contexto en el que viven los estudiantes tiene que ver
31	mucho con su comportamiento, ya que si el ejemplo que están recibiendo en
32	casa va de la mano de maltrato físico, verbal o psicológico lo más posible es
33	que ellos repitan ciertas actitudes o acciones. Y lo mismo en la comunidad hay
34	un reflejo de pandillismo que los muchachos copian los modelos y quieren venir
35	a someter a los más pequeños. R: Si indudablemente toda acción que el
36	estudiante percibe dentro de su núcleo familiar y de vecindad lo puede tomar
37	como ejemplo de comportamiento dentro de la institución normalizando dichas
38	situaciones como si fueran buenas. R: Situaciones de conflicto que involucren a

38 las familias de los estudiantes y que pueda que ellos se lo tomen como
40 problemas propios y no solo problema de adultos pues puede generar conducta
41 que afecta en la convivencia escolar. Los papas siempre quieren arreglar las
42 cosas a su manera y eso más bien empeora el ambiente escolar. R: Lo primero
43 que se hace es indagar, por qué se dio la situación, se pasa la situación al área
44 de coordinación u orientación para guiar a los estudiantes en el comportamiento
45 y las respuestas a acciones que los incomodan. R: Lo primero que hace el
46 docente es calmar a los estudiantes, escucharlos por separado, escuchar las
47 versiones de cada uno de ellos, ayudarlo a resolver el conflicto para que se
48 propague un ambiente tranquilo dentro del aula de clase y dependiendo de la
49 gravedad de la situación, pues se toma en cuenta lo estipulado en el manual de
50 convivencia. R: Bueno, teniendo en cuenta que la familia son actores
51 importantes dentro de la educación de cada uno de los niños, adolescentes y
52 jóvenes que hacen parte de la institución se pone conocimiento al padre de
53 familia de lo ocurrido dentro de la institución, para que también guíe al estudiante
54 y juntos como comunidad educativa formemos personas íntegras, sin embargo,
55 no les gusta las acciones pedagógicas. R: Si, estoy segura que las estrategias
56 implementadas por la institución contribuyen a mejorar la convivencia escolar
57 ya que seguidamente se hacen jornadas de sensibilización ligadas al
58 comportamiento y a la convivencia escolar, tenemos un personal capacitado
59 para atender situaciones de conflicto, buscando calmar a las personas
60 involucradas y posteriormente recomendar soluciones que beneficie no solo a
61 las personas involucradas, sino a la comunidad educativa en general. R: Para
62 contribuir a que haya una convivencia respetuosa y se fomente una cultura de
63 paz dentro de la institución educativa, es importante que se trabajen los valores
64 en el ser humano, que se le enseña a los estudiantes a tener empatía por
65 situaciones que viven otros compañeros a que se respeten entre sí a que
66 respeten las diferencias teniendo en cuenta que no somos iguales y eso nos
67 hace únicos. En pocas palabras podemos decir que se deben hacer
68 obligatoriamente jornadas de sensibilización en contra del bullying y fomentar
69 los valores y fomentar la ciudadanía. R: Fomentar el respeto en la comunidad
70 educativa por medio de charlas, vídeos, jornadas de sensibilización. R: Se debe
71 trabajar en equipo, pues tanto la escuela como la familia y la comunidad tiene
72 un objetivo que es formar personas íntegras y que le sirvan a la sociedad en un
73 futuro. R: Como docente una de las estrategias que podría implementar es
74 trabajar el respeto en el aula de clase, realizar talleres e involucrar a los
75 estudiantes, formando grupos de trabajo donde lo conforme Estudiantes que no
76 son muy allegados y que estos grupos les permitan mejorar su relación. R:
77 Bueno mi aporte está ligado a que se debe mejorar el trabajo en equipo entre
78 familias y comunidad educativa, con el fin de que todo tenga un mismo objetivo
79 que crear entorno seguro para los estudiantes y formar personas que les sirvan
80 de manera positiva a la sociedad en un futuro.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Perfil del Actor Social “Centinela del Porvenir”

El tercer pilar intersubjetivo que nutre esta realidad humana representa la voz de la juventud escolarizada, encarnada por un alumno regular de 11° grado de educación media académica, significada en este estudio bajo el seudónimo de "Centinela del Porvenir". En términos demográficos y de perfil de selección, se trata de un joven de dieciséis (16) años de edad, quien posee la doble condición de ser estudiante del último año de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno y, simultáneamente, habitante y viviente del barrio El Porvenir en el municipio de Soledad, Atlántico. Su inclusión como informante clave es de vital trascendencia metódica, pues se sitúa en la cúspide del tránsito escolar primario-secundario, poseyendo una consciencia madura, reflexiva e histórica sobre las realidades, tensiones y dinámicas de violencia que han marcado su biografía escolar y comunitaria.

Se describe desde una perspectiva fenomenológica, el perfil de este actor social nos aproxima a la vivencia originaria y prereflexiva del fenómeno estudiado. A diferencia de las miradas profesionales de los docentes, este joven habita el aula y el territorio desde la experiencia corpórea y emocional directa; es un testigo de primera línea de cómo las redes de exclusión, las fronteras invisibles y la precariedad social intentan constreñir los proyectos de vida de las juventudes en contextos vulnerables. Su subjetividad está conformada por la cotidianidad del barrio y los pasillos escolares, un espacio donde el conflicto social externo y las búsquedas de identidad juvenil colisionan y se resuelven día a día.

Dentro de este estudio ontológicamente, su rol es fundamental porque representa la mirada del testigo fronterizo, aquel que vigila y custodia el porvenir en la transición hacia la vida adulta. Su seudónimo evoca la figura de quien permanece alerta ante la hostilidad del entorno, pero que se niega a dejarse absorber por la desesperanza. Este actor social habla desde la resistencia latente de la vida que se abre paso en la precariedad; su voz situada aporta a la investigación la consciencia del territorio, el discernimiento ético frente al conflicto y, fundamentalmente, el deseo legítimo de

transformación social a través de la convivencia y la educación, erigiéndose en la prueba viviente de que el aula sigue siendo un horizonte posible.

Tabla 5.

Relato de la Actora Social “Centinela del Porvenir”

Actor Social “Centinela del Porvenir”	
Nº	Voces
01	R: Sí he vivido varias situaciones aquí en el colegio más que nada que tiene que
02	ver con el bullying cuando estaremos muy normalizado que los estudiantes se
03	lleven con juegos pesados como un golpe, que se jalen el pelo, que se hagan
04	caer, que se empujan y todo eso está bien está tan normalizado que cuando un
05	niño sensible que sufre de eso pone las quejas muchas veces. Después de que
06	el niño se libera vuelven otra vez y lo siguiendo el tratando así. Esas
07	molestaderas se desarrollan en los mismos cursos, entre los grupos de amigos,
08	los estudiantes más que nada, porque los niños son diferentes lo tratan mal y
09	debajo del cuento de que es juego; empiezan a empujarse a darse golpes y si
10	uno se queja con decir que esos no son juegos, pues le aumenten y le siguen
11	dando burlas y lo tachan de marica y otras groserías. Casi siempre las personas
12	involucradas más que nada son esos niños mayores de grupos mayores de
13	grados altos que se creen superiores a otros. R: No impacta tanto; porque todo,
14	bueno casi todo el colegio; para no decir todos, tienen muy normalizados esos
15	comportamientos entre niñas y niños y lo que sea. Entonces cuando se dan
16	discursos sobre la violencia y los maestros explican que eso no está bien; hay
17	estudiantes ignorantes que deciden no prestar la atención o hacer burla eso
18	manifestándose poca atención hacia lo grave que es esto. R: El ambiente de la
19	institución es caótico muchas veces. Aunque como estudiante de 11 grado te
20	digo que casi todos los días se ven ese tipo de cosas violentas y el ambiente es
21	muy pesado hay mucha burla, mucho manoteo, mucho bullying se meten mucho
22	con las personas diferentes y pues eso. R: La violencia escolar es un término
23	que se usa para cuando los estudiantes son hostiles los unos hacia los otros y
24	también puede ser el caso de profesores alumnos o en su mayoría alumnos a
25	profesores. Para mí los comportamientos que representan la violencia escolar y
26	la institución pueden ser los insultos, los golpes, el daño psicológico que se
27	hacen los estudiantes entre sí, las peleas, la burla, la difamación y todo eso que
28	los estudiantes provocan entre ellos R: La familia más que nada influye mucho
29	porque la educación viene de casa; se le inculca los valores al niño a la niña la
30	adolescente y al adulto incluyendo profesores; esto afecta de manera que no
31	hay confianza, siempre están todos a la defensiva se siente un ambiente tenso
32	y de incomodidad es grande. R: Creo que influyen porque las situaciones de
33	pobreza, de violencia del barrio se vienen a desatar aquí en la escuela. La
34	mayoría vienen desolados aquí al colegio y con violencia y si ven que los demás
35	no le permiten hacerlo se ponen aún más a la defensiva. R: Yo creo que sí

36 porque los niños aprenden de lo que ven en el hogar de su padre que le pega a
37 su mamá. Su mamá no respeta de pronto a sus hermanos o viceversa que su
38 padre no respeta nadie en la casa; ellos aprenden de esas figuras de autoridad
38 que hay en su hogar porque hay en su colegio entró un profesor que no respeta
40 a los alumnos nada más porque no se le da la gana de respetarlo. R:
41 Mayormente son esas situaciones que se ve más en los grupos de niñas, que
42 una de esas hablaste mal de mí y hable mal y entonces se generan discusiones
43 generan tensiones genera Una rivalidad entre ellas y peleas de manos entre
44 algunas hembras y varones. R: Primero que si ustedes, que los estudiantes
45 espectadores, tienen dos opciones o no avisar a los profesores o a un
46 coordinador o se quedan viendo y apoyan más esta dinámica para que la pelea
47 se ofusque. Cuando se le pone la queja al coordinador o al rector o a cualquier
48 profesor se procede de llevarse a los niños a continuación para ver cómo se
49 desenvuelve el problema y bueno primero se le llama la atención al padre o a la
50 madre o al adulto encargado del niño y ellos llegan aquí al colegio, a la oficina
51 de coordinación o rectoría y preguntan obviamente que lo que sucedió hablan
52 con su hijo para tratar de entender qué fue lo que pasó y toman cartas en el
53 asunto regañando al niño o llamándole la atención de manera responsable. R:
54 No es tanto lo que implementen en la institución, porque claramente los
55 directivos implementan buenas maneras de que no se de tanta violencia escolar,
56 sino que los estudiantes estén decididos a seguir teniendo conductas violentas
57 y hacer caso omiso. Por eso digo que de nada sirve que nos llamen la atención
58 sino vamos a hacer caso y siempre vamos a repetir las mismas conductas. R:
59 Creo que puede ser fomentar que todos somos diferentes que cada quien tiene
60 su gusto y que por una persona no esté de acuerdo contigo no la tienes que
61 atacar ni física, ni psicológica, ni verbalmente, porque eso no está bien.
62 Además de llamarles la atención; se podría hablar con ellos en privado haciendo
63 los entender lo que están haciendo No está bien, Haciéndoles entrar en razón
64 de que ese proceso violento; a pesar de que no lo demuestre; le hace sentir muy
65 mal en el fondo que a veces las palabras duelen. R: Yo pienso que la escuela,
66 la familia y la comunidad deben tener un papel importante y súper presente en
67 esa situación porque en el colegio; como el segundo hogar de muchos
68 estudiantes entonces tanto profesores como directivos deben corregirlo hacerle
69 entender que lo que hicieron, explicarle que no estuvo bien y como familia o
70 padre o madre o abuelo en su caso tienen que llegar al hogar con ellos,
71 agarrarlos, sentarnos y hacerle ver las cosas mal hechas y entender que de una
72 vez por todas que sus acciones no le generan nada bueno ni a él ni la víctima.
73 R: Que además de un llamado la atención se haga un espacio donde aquellos
74 estudiantes que golpean hacen bullying o insulten, ellos se puedan abrir
75 emocionalmente porque muchas veces hacen eso porque no tienen con quien
76 desahogarse, tienen problemas en su casa ya que nadie los entiende; nadie les
77 pregunta ¿cómo están?, nadie busca la manera de brindarles compañía sabes;
78 la mayoría estamos en unos espacios donde nosotros solitos nos desahogamos.
79 Es necesario que se integren más con nosotros, yo entiendo que nuestros
80 padres trabajan, pero también mereces ser escuchados, porque si no de verdad

- 81 que uno termina es haciendo violencia y burlándose del otro, porque a la final
82 eso lo aprendemos en la calle, en la escuela, en la casa. Yo creo que si es bueno
83 que nos apoyemos entre todos.
-

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Perfil de la Actriz Social “Guardiana”

El cuarto y último pilar intersubjetivo que consolida esta geografía humana representa el puente indisoluble entre la institución escolar y el territorio, encarnado por una madre de familia y líder comunitaria, significada dentro de la investigación bajo el seudónimo de "Guardiana". En el plano demográfico y de idoneidad relacional, es habitante activa del barrio El Porvenir de Soledad y sustenta su hogar mediante el oficio digno e independiente del reciclaje. Su selección como informante clave es de una inestimable riqueza epistémica, pues encarna la mirada de las bases comunitarias y el soporte materno que convive de primera mano con las carencias estructurales, la exclusión social y los factores de vulnerabilidad que asedian externamente a las familias de la institución.

Desde una mirada fenomenológica y socio-crítica, el perfil de esta actora social deconstruye la frontera tradicional entre la escuela y la calle. Su subjetividad está creada en la supervivencia diaria y la organización comunitaria; ella no observa el fenómeno de la violencia desde un cubículo institucional o una teoría pedagógica, sino desde la trinchera del hogar, las aceras del barrio y el tejido vecinal. Su rol como líder comunitaria y recicladora le confiere una comprensión situada y penetrante sobre cómo los desechos de la desigualdad social impactan las dinámicas de convivencia de los jóvenes, y cómo el territorio se organiza de manera orgánica para proteger sus vidas frente a la hostilidad del entorno.

Desde la visión ontológica, su presencia en esta hermenéusis posee un valor medular porque representa la memoria viva, la resistencia ancestral y el soporte ético-comunitario que sostiene las paredes de la escuela. Su seudónimo evoca la función

sagrada de custodiar la semilla, el cuidado primario, la matriz Guardiania de la familia y el resguardo de la dignidad humana en medio de la precariedad económica. Esta actora social aporta a la investigación una polifonía indispensable en la deconstrucción del conflicto; su voz situada demuestra que la convivencia escolar no se agota en las aulas, depende de esa red invisible de madres y líderes que, remendando las ausencias del Estado, conforman la primera línea de contención afectiva y cuidado de la vida en Soledad.

Tabla 6.

Relato de la Actriz Social “Guardiana”

Nº	Actriz Social “Guardiana” “Guardiana”
01	R: Bueno he visto peleas entre niñas a la hora de la salida, estas discusiones
02	con padres de familia por peleas entre niños y lo más personal pues lo que pasó
03	con mi niña que haya sido la niña o no, sobre todo es una niña que no es
04	grosera, no tiene malas palabras, Pero igual siempre una que otra amiguita le
05	molestan y o sea se ha visto reflejado en que le cogen las cosas escolares, le
06	esconden el morral entonces muchas cosas han pasado. Hasta con la con la
07	merienda, cosas como que no quiero que no quiero que le hables a tal niña
08	porque si le hablas a esa niña no me no me vas a hablar a mí... entonces eso
09	es lo como lo más personal. R: Bueno yo presencié una discusión entre dos
10	niñas de primaria de la jornada de la tarde y fue a la salida; o sea se fueron a las
11	discusiones, después iban las niñas como que a pelear, después avisaron a los
12	papás que las niñas iban a pelear fuera de la institución y llegaron varios padres
13	a ver la situación que estaban pasando y fueron y discutieron con lo de mi niña;
14	este fueron dos compañeritas o sea por motivo de celos, que estaban celosa de
15	la amistad desde que una de las niñas le brindaba merienda a la una; entonces
16	también la otra niña sentía celos de eso y de bromas no se dieron de las manos,
17	se discutieron feo y ofensivo. R: Los estudiantes cuando presenciaron el
18	momento entre las dos niñas pues ninguno como que apartó, ellos estaban era
19	como que esperando que hubiera pelea entonces fomentaron más que las niñas
20	se dijeran cosas, Los compañeros lo que querían era como ver pelea porque en
21	ningún momento se vio que estaban evitando nada entonces eso. R: Bueno en
22	mi punto de vista veo reflejado que hay niños que traen problemas de su casa y
23	vienen como que a reflejarlos acá en el colegio eso es lo que pienso; entonces
24	arrastran a otros niños a esa violencia que ya ellos traen o a veces este de
25	pronto de acá del colegio y a ellos llevan este alguna pelea alguna discusión
26	entonces también lo llevan a casa con los padres de familia; entonces acá en la
27	institución hace una reunión y se quedan callados no dicen nada, entonces en

28 la casa por medio de grupos es que ellos quieren reflejar y quieren hablar y
29 quieren decir o sea no tratan de solucionar las cosas como de buena manera.
30 R: Para mí violencia escolar tiene que ver con lo que pasa aquí en la institución
31 o sea esto niños que tienen conflicto tienen discusiones con los con los mismos
32 compañeritos dentro de la institución. R: Para mí o sea siento que los niños
33 cuando discuten entre ellos, cuando se pelean sea por un juego o sea por un
34 por un útil escolar, cuando se dicen vulgaridades, groserías entonces cuando
35 también llegan como que a pegarse entre los mismos compañeritos. R: Bueno
36 este mi opinión personal; En el conflicto que tuvo mi hija, estuvo involucrada a
37 dos niñas al venir a la institución a hablar con la profesora ya la profe dejó de
38 dar clases por arreglar el conflicto que tenían las niñas. Qué pasa, se involucran
38 a los profesores; dos conflictos de dos niñas, arrastraron a otra y los profesores
40 tuvieron que solucionar el problema; el cual se llevó a casa también y los papitos
41 se involucraron. En mi caso yo lo había hablado con mi hija y le dije que si te
42 vuelve a pasar esta situación tú tienes que hablar con la profesora; ya lo
43 hablamos con la coordinadora dejando claro que a la primera persona que le
44 debe decir las cosas es a la profesora; pero si vuelve a pasar ya no te tienes
45 que dejar; ya tú tienes que pegar entonces eso ese problema que hubo con dos
46 niñas por una simple cuestión de enemistad. R: Yo siento que la educación viene
47 de casa, todo influye en la educación y los valores que tú le enseñes a tu hijo si
48 tú le enseñas a tu hijo a respetar a valorar las cosas que tienen en casa ellos
49 eso mismo lo deben reflejar en la institución, Pero si tú eres violento, eres
50 grosero, reaccionas con vulgaridades, el niño lo refleja en la institución. R:
51 Totalmente, Sí influyen o sea ellos a veces en la casa respetan los valores que
52 los padres le inculcan, pero a veces en la calle del barrio ven cosas horribles y
53 escuchan tremendas barbaridades que lo reflejan en la institución. R: El
54 ambiente en la escuela vive tenso por todas las peleas, más la violencia en
55 propia del barrio, ni hablar de los niños que viven cerca del basurero, a eso le
56 sumas las redes sociales ni hablar, cada día aprenden como que más violencia
57 y por supuesto que ese conflicto lo traen a la institución porque empiezan a
58 pelear con los compañeros y a liderar negativamente para parecerse a los más
59 malos. R: Surge que hay estudiantes que incitan a más violencia; ellos provocan
60 que las personas se agredan físicamente porque empiezan como que tienen
61 que pelear para que puedan solucionar los problemas. Entonces eso va a ir va
62 reflejado a la institución y afecta mucho porque no tratan de solucionar como
63 por medio del diálogo, sino que ellos incitan a que peleen discutan. R: Bueno
64 los docentes y los coordinadores ellos se reúnen con los estudiantes hablar
65 acerca del problema este para buscarle una solución por medio del diálogo Y
66 tratar de arreglar las cosas. R: Reuniéndose con los profesores para solucionar
67 el problema y llegar un acuerdo con ellos o muchas veces cuando no logran
68 solucionarlo en la escuela entonces llevan el conflicto a casa. R: Sí claro, esas
69 charlas de convivencia, de respeto, de no al bullying, del amor en la familia,
70 dígame la de ciudadanía todo eso ayuda a mejorar y mucho. R: Los profesores
71 están más pendiente a los niños por medio del diálogo solución en el conflicto.
72 Por eso la comunicación es bastante importante. Por eso mientras más diálogo

73 entre los profesores con los estudiantes y logran ponerse de acuerdo de que
74 con pelear no solucionan nada, sino que ellos tienen que irse por hablar y tratar
75 de arreglar las cosas pacíficamente. R: Reunirse a hablar para llegar un acuerdo
76 y solucionar todo lo que está pasando a su alrededor. La familia también tiene
77 que cumplir los deberes con la escuela, por eso Usted me ve aquí siempre
78 pendiente, pero eso sí, siempre somos los mismos representantes. R: Hay que
79 mejorar la convivencia desde casa desde casa. ¿por qué? Porque hay que tratar
80 de que los niños no lleven a la escuela los problemas que tienen en casa y acá
81 en la institución Pues los padres deben asistir más a las reuniones para que
82 tengan conocimiento de lo que pasa en la institución con los niños porque
83 muchos padres a veces son citados a reuniones, pero nunca asisten. R: Me
84 gustaría que hubiera más charlas de los profesores con los padres de familia,
85 con los niños, que involucraran este los sentimientos pares que vuelvan a ocurrir
86 cosas dolorosas como lo de la niña que se ahorco, que no me quiero ni recordar
87 de ese suceso depresivo, me gustaría que los niños vieran reflejados que
88 pueden llegar a solucionar las cosas por medio del diálogo. Ahora bien, nosotros
89 como padres asistir a todas las reuniones de los profesores y los coordinadores
90 Porque así es como nos vamos a enterar de la problemática o de algunas
91 situaciones que se presentan con los niños en la institución.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Síntesis Epistémica de las Voces de la Convivencia en Contextos de Vulnerabilidad.

Los perfiles ontológicos previamente descritos de los actores sociales Tejedora de Voces, el Aura de Luz, el Centinela del Porvenir y la Guardiania conforman una hermenéutica y un coro intersubjetivo indispensable para desentrañar la episteme de la violencia escolar en el contexto vulnerable de Soledad. Al cruzar la experiencia pedagógica de la docente de aula con el abordaje psicorientador del sufrimiento emocional, e interceptar ambas miradas con la vivencia corpórea del estudiante de undécimo grado y el soporte ancestral de la madre y líder comunitaria, se logra tejer una red de significaciones que abarca todas las dimensiones de la realidad escolar.

Asimismo, cabe destacar que cada uno de estos actores sociales aporta un saber situado irremplazable: el lenguaje como mediación, la contención en medio de la deriva, la resistencia juvenil y la protección de las bases sociales. Es esta diversidad de

posicionamientos existenciales la que garantiza la rigurosidad en la posterior deconstrucción del fenómeno. Estas narrativas vivenciales fueron el fundamento de una base comprensiva para ser procesada y triangulada con la certeza de que en sus discursos habita la esencia para resignificar la convivencia y abrir horizontes de paz en la escuela colombiana.

Entramado II

Encrucijada Dialéctica

Dentro del entramado II, se realizó la conformación de la encrucijada dialéctica, la cual representa el espacio de confluencia metódica en el que los saberes situados de la realidad escolar, se asumen como una matriz de inteligibilidad que permite entrecruzar las miradas de los cuatro actores sociales elegidos. Es en este denso tejido intersubjetivo donde las experiencias de la Tejedora de Voces, el Aura de Luz, el Centinela del Porvenir y la Guardiania, se convierten en puntos de vista desde donde se observa el fenómeno de la convivencia, orientada a desvelar la episteme profunda de la violencia y las posibilidades latentes de la convivencia en contextos vulnerados.

De lo expresado anteriormente, se desarrolló un esquema donde se visualiza los códigos, concebidos como las unidades de significado primarias que brotan de la inmersión profunda de la investigadora en el campo de estudio. Estos códigos emergentes, son conceptos vivos que surgen de la propia naturaleza fenoménica de las realidades escolares colombianas, cada código actúa como un nodo de sentido que agrupa las regularidades, complejidades y recurrencias semánticas que laten en las vivencias cotidianas de los actores sociales, sirviendo como el primer nivel de reducción y ordenamiento analítico del material recabado.

Para garantizar la fidelidad ontológica de la investigación, cada código emergente se halla sólidamente respaldado por su respectiva fuente y la cita textual, las cuales actúan como el testimonio crudo de la realidad. El señalamiento explícito de la fuente

identificada bajo el seudónimo hermenéutico del actor y la codificación técnica del documento primario confiere transparencia metodológica e inalterabilidad al discurso originario. Por su parte, la cita textual representa la manifestación viva y encarnada del sentir escolar; es la palabra exacta que porta el dolor de la exclusión, la urgencia de la mediación y el anhelo de paz, sirviendo como el anclaje empírico ineludible de la hermeneusis.

Una vez establecidos los códigos y sus bases testimoniales, el proceso avanzó hacia el ejercicio interpretativo por excelencia: el análisis hermenéutico de la investigadora. En este eslabón, la data cruda fue sometida a una deconstrucción reflexiva y crítica que trascendió la descripción literal del texto. Analizar implicó, desde esta perspectiva, interrogar el discurso, desentrañar los significados ocultos y las subjetividades que conforman las prácticas de convivencia en escenarios de precariedad. La investigadora actuó aquí como un puente comprensivo que traduce la vivencia situada del aula y el barrio en conceptos abstractos de alta densidad, desvelando las lógicas subyacentes que perpetúan o transforman la violencia escolar.

Para dar fijeza a la Encrucijada Dialéctica, se presentan de forma subsiguiente las matrices de triangulación que operacionalizan este encuentro de saberes. Este mapa analítico expone con rigurosidad la ilación existente entre el código emergente, la fuente del territorio, la fuerza de la cita cruda, el ejercicio interpretativo y el contraste doctrinal, demostrando cómo la vivencia situada se transmuta en el pilar fundamental de la nueva episteme escolar.

Análisis de las Tramas Intersubjetivas en la Convivencia Escolar

A continuación, se presenta la Tabla 7, la cual sistematiza las tramas intersubjetivas vinculadas a las acciones, percepciones y dinámicas de la familia como núcleo determinante en el entorno educativo de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno.

Tabla 7.

Tramas Intersubjetivas: Acciones de la Familia

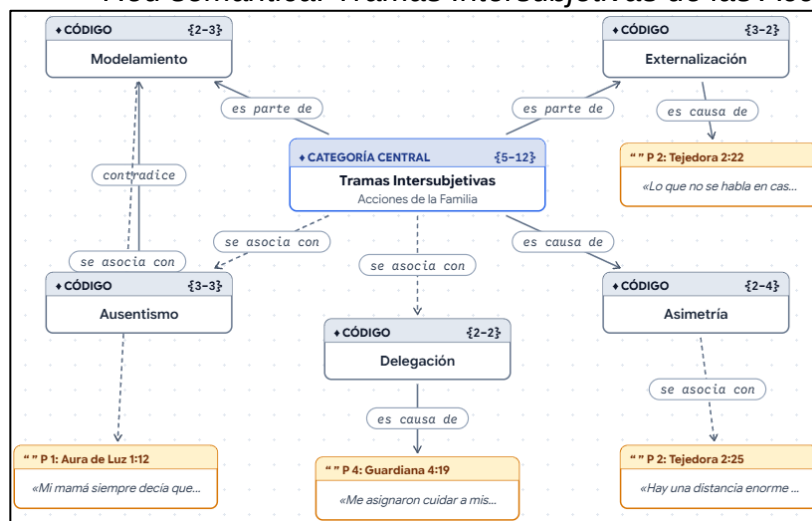
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
Modelamiento	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. 1:12	<i>"El entorno o el contexto en el que viven los estudiantes tiene que ver mucho con su comportamiento, ya que si el ejemplo que están recibiendo en casa va de la mano de maltrato físico, verbal o psicológico lo más posible es que ellos repitan ciertas actitudes o acciones."</i>	El desvelamiento comprensivo de esta coordenada devela cómo el micro contexto familiar opera como el primer espacio de legitimación de la violencia. La hostilidad doméstica, lejos de quedar confinada al ámbito privado, es introyectada por el estudiante y externalizada en las aulas de Soledad. El comportamiento disruptivo emerge, así como un aprendizaje social adaptativo y un reflejo de las dinámicas relacionales primarias.
Delegación	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:22	<i>"Bueno, teniendo en cuenta que la familia son actores importantes dentro de la educación... se pone conocimiento al padre de familia de lo ocurrido dentro de la institución, para que también guíe al estudiante... sin embargo, no les gusta las acciones pedagógicas"</i>	La exégesis territorial expone una fractura crítica en la corresponsabilidad formativa. El núcleo familiar delega de manera pasiva el control de las conductas en la escuela, pero simultáneamente activa un dispositivo de resistencia y rechazo cuando la institución ejecuta las medidas del Manual de Convivencia. Esta disonancia desautoriza la labor docente y cronifica las dinámicas conflictivas al restar coherencia al proceso correctivo.
Externalización	P 4: REPRESENTANTE DE FAMILIA Guardiana - 4:19	<i>"en mi punto de vista veo reflejado que hay niños que traen problemas de su casa y vienen como que a reflejarlos acá en el colegio eso es lo que pienso; entonces arrastran a otros niños a esa violencia que ya ellos traen..."</i>	El hilado analítico del relato materno visibiliza un fenómeno de contagio socioemocional o "arrastre de violencia". La escuela en entornos vulnerables deja de ser un espacio aséptico para convertirse en una caja de resonancia de los traumas intrafamiliares. El dolor y la exclusión vividos en el hogar se transmutan en agresión interpersonal, desestabilizando el tejido de la convivencia entre pares.

Asimetría	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:25	"Generalmente el Padre de Familia quiere resolver la situación a su manera, a golpes, a insultos. Incluso a enfrentarse físicamente con los familiares del otro estudiante... El Padre de Familia considera que las medidas de la institución son débiles..."	El desarmado crítico de esta práctica devela un choque ontológico entre los métodos de resolución de conflictos. Mientras la institución escolar defiende la racionalidad dialógica y burocrática, los representantes comunitarios oponen la inmediatez de la violencia física e institucional de facto como el único recurso eficaz de defensa. Esta asimetría precariza la autoridad escolar e instala la Ley del Tali3n en los linderos del plantel.
Ausentismo	P 4: REPRESENTANTE DE FAMILIA Guardiana - 4:19	"...la familia tambi3n tiene que cumplir los deberes con la escuela, por eso Usted me ve aqu3 siempre pendiente, pero eso s3, siempre somos los mismos representantes... muchos padres a veces son citados a reuniones, pero nunca asisten."	El escrutinio de este registro expone una alarmante polarizaci3n de la participaci3n comunitaria en Soledad. Se devela un escenario de orfandad pedag3gica donde una minor3a asume el rol de custodia, mientras que el ausentismo mayoritario rompe el binomio Escuela-Familia. Las urgencias de la supervivencia econ3mica en el barrio El Porvenir terminan por absorber el tiempo familiar, sacrificando el acompa1amiento institucional del menor.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 3

Red semántica: Tramas Intersubjetivas de las Acciones de la Familia.



Nota: Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

En atención a las exigencias de auditoría cualitativa y para transparentar el procesamiento de la información, la Figura 3 expone la red semántica (*Vista de Red / Network View*) construida mediante el programa ATLAS.ti (Versión 7.5.4). En dicha representación se aprecia el entramado nodal compuesto por los códigos emergentes de la Tabla 7, sus niveles de arraigo y densidad expresados en la notación técnica {G-D} donde *G* (*Groundedness*) representa la frecuencia de la cita y *D* (*Density*) las relaciones teóricas con otros códigos, así como la vinculación directa con las citas de origen (*Documentos Primarios; Citas*) de los actores sociales informantes.

Como se aprecia en la estructura formal de la red, el código Modelamiento {2-3} se sitúa como el nodo causativo, originando las manifestaciones de Externalización {3-2} y la Asimetría {2-4} en las respuestas del acudiente ante el conflicto. A su vez, el nodo de la Asimetría entra en contradicción directa con las políticas de convivencia de la institución, profundizando la Delegación {2-2} y derivando en el Ausentismo {3-3} como expresión de la desconexión entre el hogar y la escuela.

Análisis interpretativo

El análisis de estos hallazgos permite comprender cómo el microsistema familiar modela la subjetividad del estudiante. La hostilidad que permea el entorno doméstico se manifiesta en las aulas como una respuesta adaptativa aprendida. Al respecto, Ortega Ruiz (2010) sostiene que el ecosistema escolar es un espejo de las dinámicas familiares, mientras que Galtung (1998) identifica estas manifestaciones como violencia cultural, la cual valida comportamientos agresivos como formas ordinarias de interacción social.

Por otra parte, se evidencia una brecha significativa en la corresponsabilidad formativa. El rechazo hacia los correctivos pedagógicos surge de una colisión entre el poder disciplinario de la escuela y la visión del acudiente, quien percibe la norma institucional como una agresión externa. Esta interpretación se sustenta en la crítica de Foucault (1975) sobre los mecanismos de poder, donde la imposición de la norma se despoja de su sentido formador ante los ojos de una comunidad precarizada.

A continuación, se presenta la Tabla 8, la cual sistematiza las tramas intersubjetivas vinculadas a las acciones del cuerpo docente y la respuesta institucional frente a la conflictividad escolar en la Institución Educativa.

Tabla 8.

Tramas Intersubjetivas: Acciones de los docentes y de la Institución

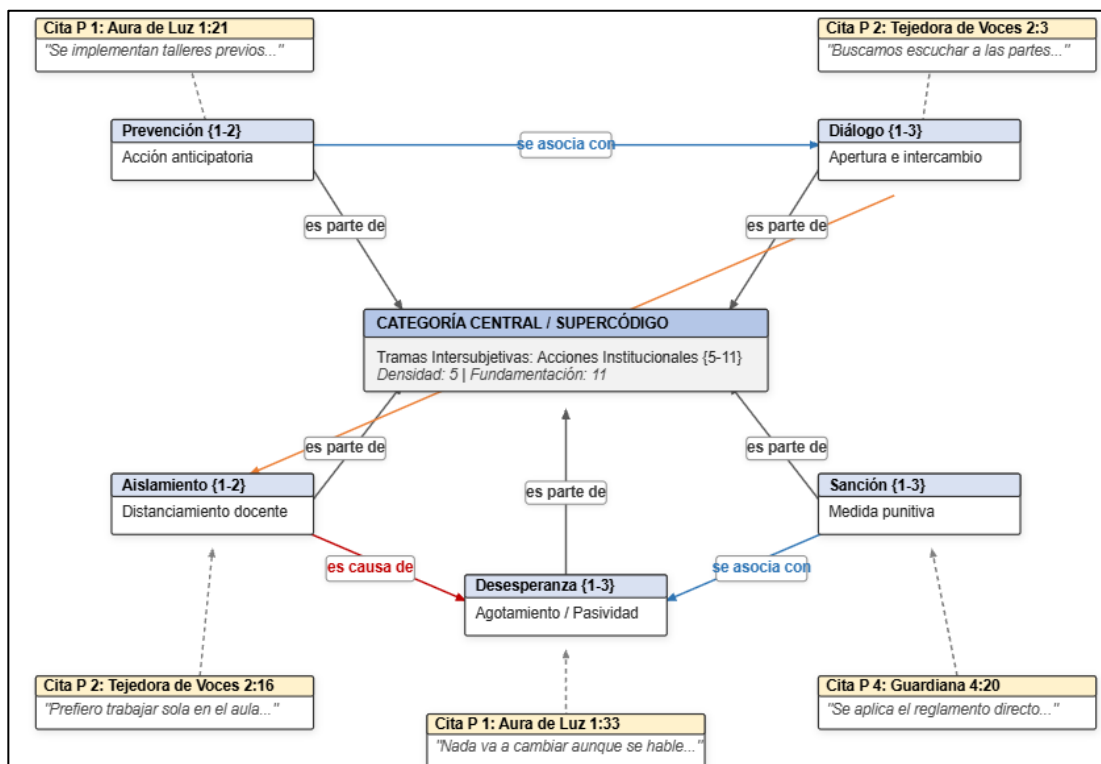
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
Aislamiento	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. 2:3	"Cuando se presentan situaciones de agresión... lo primero que hacemos es apartar a los implicados para evitar que pase a mayores. Se les pide que se calmen y se reporta de inmediato a la coordinación."	La exégesis territorial devela que la primera respuesta institucional ante el conflicto físico latente es la contención reactiva mediante la separación física. Si bien el aislamiento inmediato mitiga el riesgo de escalada de violencia en el patio o el aula, la acción se enfoca en el control del orden administrativo antes que en la deconstrucción dialógica del problema originario.
Desesperanza	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. 1:21	"Muchas veces nos sentimos de manos atadas. Activamos la ruta, llamamos a las entidades externas como el ICBF o la Comisaría, pero los procesos son lentos y las respuestas nunca llegan a tiempo mientras el foco del conflicto sigue vivo en la escuela."	El escrutinio de la voz de orientación expone un sentimiento de impotencia burocrática institucionalizada. La escuela asume un rol de vigía que identifica la vulnerabilidad, pero al chocar con la inoperancia y negligencia del aparato estatal externo, la ruta de atención se fragmenta, dejando a los docentes en una orfandad operativa frente al dolor del estudiante.
Diálogo	P 4: REPRESENTANTE DE FAMILIA Guardiana . - 4:20	"Me gustaría que hubiera más charlas de los profesores con los padres de familia, con los niños, que involucraran este los sentimientos... me gustaría que los niños vieran reflejados que	El desvelamiento comprensivo del relato de la madre devela una demanda latente por una pedagogía de la afectividad. Frente a las medidas puramente sancionatorias, la

		<i>pueden llegar a solucionar las cosas por medio del diálogo."</i>	comunidad clama por espacios dialógicos donde el "sentimiento" y la palabra sustituyan la agresividad. Se reconoce en el docente a un mediador ontológico capaz de resignificar la convivencia a través de la escucha.
Sanción	<i>P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. 2:16</i>	<i>"Se aplican los correctivos que están en el manual: suspensiones, actas de compromiso, citaciones. El problema es que a veces el estudiante ve la suspensión como unas vacaciones y regresa con la misma o peor actitud al colegio."</i>	El desarmado crítico de esta práctica evidencia el desgaste del modelo punitivo tradicional. La sanción administrativa aplicada de forma mecánica pierde su carácter pedagógico transformador. En lugar de generar reflexión o concientización en el menor, la expulsión temporal profundiza la desconexión del sujeto con la norma y refuerza su resentimiento.
Prevención	<i>P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. 1:33</i>	<i>"Desde la orientación intentamos hacer talleres de prevención de acoso y manejo de emociones una vez al mes, pero el tiempo de las clases académicas absorbe todo y los espacios que nos dan los directivos son muy reducidos para el impacto que se necesita."</i>	El hilado analítico expone la subordinación de la salud mental y la cultura de paz frente a la urgencia de los contenidos curriculares tradicionales. La prevención de la violencia se ejecuta de manera marginal y fragmentaria debido a barreras temporales y estructurales, limitando la transformación de las realidades convivenciales en el territorio.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 4

Tramas Intersubjetivas: Acciones de los docentes y de la Institución



Nota: Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Como se advierte en la Figura 4, la respuesta institucional inicial se estructura a través del Aislamiento {1-2} reactivo y la Sanción {1-3} punitiva, dinámicas que operan como contención mecánica del conflicto. Sin embargo, este esquema entra en contradicción directa con la demanda comunitaria de Diálogo {1-3} reflexivo y con las intencionalidades de Prevenición {1-2}, las cuales se hallan supeditadas a la rigurosidad del tiempo curricular. Esta complejidad estructural, sumada a la inoperancia de los entes externos, decanta en la Desesperanza {1-3} burocrática manifestada por el cuerpo docente.

Análisis interpretativo

La praxis institucional revela una contradicción profunda entre las exigencias normativas y la realidad que habitan los estudiantes. La contención mediante el

aislamiento de los involucrados garantiza un orden efímero, aunque omite la complejidad del conflicto. Desde la perspectiva de Foucault (1975), el centro educativo opera bajo tecnologías disciplinarias que priorizan la normalización del espacio físico, postergando la reconstrucción del lazo pedagógico.

La desesperanza que manifiestan los docentes, derivada de la ineficacia de las rutas estatales, expone la fragilidad de la red de apoyo interinstitucional. Esta falla en el macrosistema, descrita en los modelos de Ortega Ruiz (2010), satura al microsistema escolar. En consecuencia, la comunidad demanda una pedagogía de la afectividad que priorice la escucha como eje fundamental de la convivencia. Este reclamo resuena con la Biología del Amor de Maturana (2002), donde la legitimación del estudiante como un otro pleno resulta vital. El castigo administrativo, caracterizado por su carácter mecánico, carece de la dimensión transformadora que Freire (2005) identifica como necesaria para la concientización y la superación de la violencia desde su raíz.

A continuación, se presenta la Tabla 9, la cual sistematiza las tramas intersubjetivas relacionadas con la percepción, vivencia y respuesta de los estudiantes ante las dinámicas de conflicto y la búsqueda de horizontes reparatorios en la escuela.

Tabla 9.

Tramas Intersubjetivas: Ambiente de Convivencia Escolar

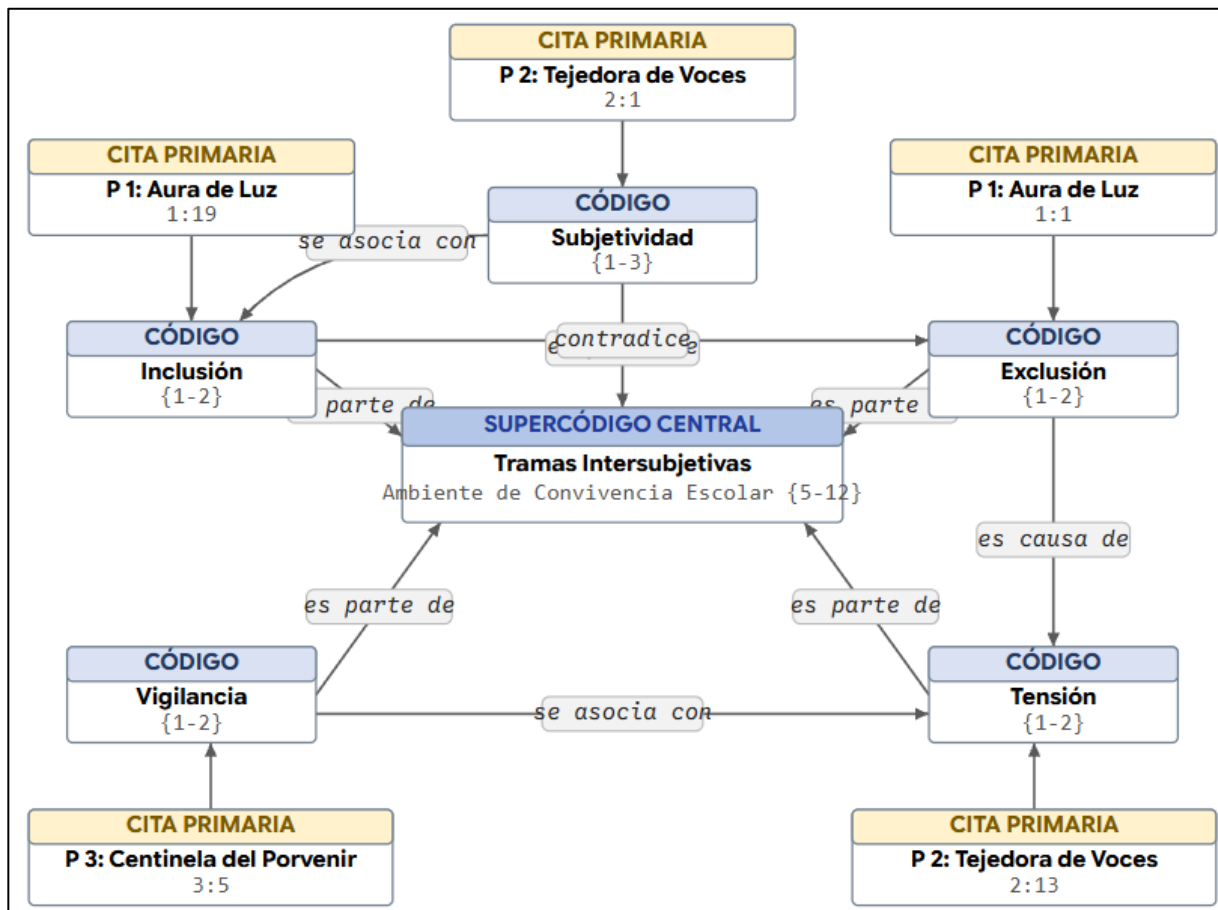
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica del Territorio	Deconstructiva
Exclusión	<i>P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:1</i>	<i>"Se podría decir que, si he presenciado, pero más que violencia física, ha sido violencia psicológica, el año pasado presencie acciones y actitudes contra una de las niñas, sus compañeritas la aislaban, no querían trabajar con ella..."</i>	El desvelamiento comprensivo de la voz orientadora devela que el clima relacional está minado por microviolencias invisibles que operan desde el plano psicológico. El aislamiento social ejercido entre pares es una práctica que erosiona el ambiente de aprendizaje, fracturando la confianza básica y transformando el espacio común en un escenario de silenciosa opresión.	
		<i>"El ambiente a veces se pone pesado en las horas</i>	El desarmado crítico de la perspectiva del estudiante expone	

Tensión	<i>P 3: ESTUDIANTE Centinela del Porvenir.- 3:5</i>	<i>de descanso, porque es cuando se arman las discusiones por cualquier juego o palabra mal dicha. Uno siente que en cualquier momento se puede prender un problema."</i>	una atmósfera escolar cargada de latencia conflictiva. El espacio del "descanso", inicialmente concebido para el ocio y la lúdica, deviene en zona de vulnerabilidad e incertidumbre. La convivencia es percibida como un equilibrio frágil que se quiebra ante el menor estímulo verbal.
Inclusión	<i>P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:13</i>	<i>"Intentamos vincular a los estudiantes que vemos más retraídos o con problemas en las dinámicas de grupo, asignándoles roles de liderazgo en las actividades de aula para que sientan que pertenecen y que su voz cuenta aquí adentro."</i>	El hilado analítico de la praxis docente visibiliza una estrategia pedagógica orientada a la restauración del lazo intersubjetivo. Frente a la vulnerabilidad defensiva que empuja al aislamiento, la docente opone un dispositivo de reconocimiento explícito del sujeto, utilizando la estructura curricular como canal para devolver la identidad y valía al estudiante.
Vigilancia	<i>P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:1</i>	<i>"Nos toca estar duplicando las miradas en los pasillos y zonas comunes. Un ambiente tranquilo exige que el profesor esté presente físicamente en los espacios libres, porque la sola presencia frena el impulso a la agresión entre ellos."</i>	El escrutinio de este registro expone que el sostenimiento de un ambiente escolar pacífico depende en gran medida de un modelo de inspección panóptica. El control disuasorio del cuerpo docente se erige como la barrera primaria de contención ante la falta de una autorregulación o ética del cuidado internalizada en los jóvenes.
Subjetividad	<i>P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:19</i>	<i>"Para cambiar el clima del colegio hay que entender que cada niño entra a la escuela cargando su propia historia y sus heridas. Si el ambiente escolar solo evalúa lo académico e ignora ese equipaje interno, nunca solucionaremos el fondo del conflicto."</i>	La exégesis territorial sitúa una crítica contundente a la escuela de corte puramente eficientista y burocrática. Un verdadero ambiente de convivencia requiere el reconocimiento de la multidimensionalidad de los actores. Ignorar el sustrato biográfico y el dolor que el menor arrastra desde su hogar cronifica las pautas de violencia invisible.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 5

Red semántica de las tramas intersubjetivas: Ambiente de convivencia escolar



Nota: Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Como se evidencia en la Figura 5, las dinámicas de Exclusión {1-2} y la percepción de Tensión {1-2} traman como detonantes de la vulnerabilidad relacional en los espacios de descanso y socialización. Frente a este panorama, la institución activa dispositivos de Vigilancia {1-2} continua para frenar la agresión física inmediata, medida que entra en contradicción directa con las intencionalidades pedagógicas de Inclusión {1-2} y la apertura hacia la Subjetividad {1-3} del estudiante, las cuales exigen trascender el control del cuerpo para validar el bagaje socioemocional e intrahistórico que habita en el aula.

Análisis interpretativo

La percepción estudiantil sobre el conflicto escolar devela una brecha profunda entre la necesidad de cuidado y la respuesta institucional. La sensación de indefensión que manifiestan los jóvenes frente a las agresiones constantes evidencia una falla en la protección que el Estado y la escuela deben garantizar. Al respecto, Kaplan et al. (2023) señalan que el dolor social en la escuela requiere de una mirada atenta que reconozca estas heridas como parte del proceso de aprendizaje, evitando que la institución se convierta en un espacio de revictimización.

El etiquetamiento, entendido como una forma de violencia simbólica, limita las posibilidades de transformación del sujeto. Cuando el docente reduce la identidad del alumno a una categoría negativa, obstruye el desarrollo de su potencial emancipador. Esta dinámica contradice el postulado de Freire (2005) sobre la educación como práctica de libertad, ya que encadena al estudiante a una imagen predeterminada. La capacidad de los pares para generar redes de apoyo autónomas refleja una forma de resistencia creativa. Este fenómeno debe ser capitalizado pedagógicamente, transformando la escuela en un escenario de reparación colectiva donde, tal como sugieren Kaplan et al. (2023) el diálogo sobre el dolor y la injusticia posibilite la construcción de nuevos horizontes éticos y de convivencia.

A continuación, se presenta la Tabla 10, la cual sistematiza las tramas intersubjetivas relativas a las creencias, representaciones y teorías subjetivas que poseen los diversos actores de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno respecto a la violencia y la convivencia escolar.

Tabla 10.
Tramas Intersubjetivas: Conceptualización de la Violencia Escolar

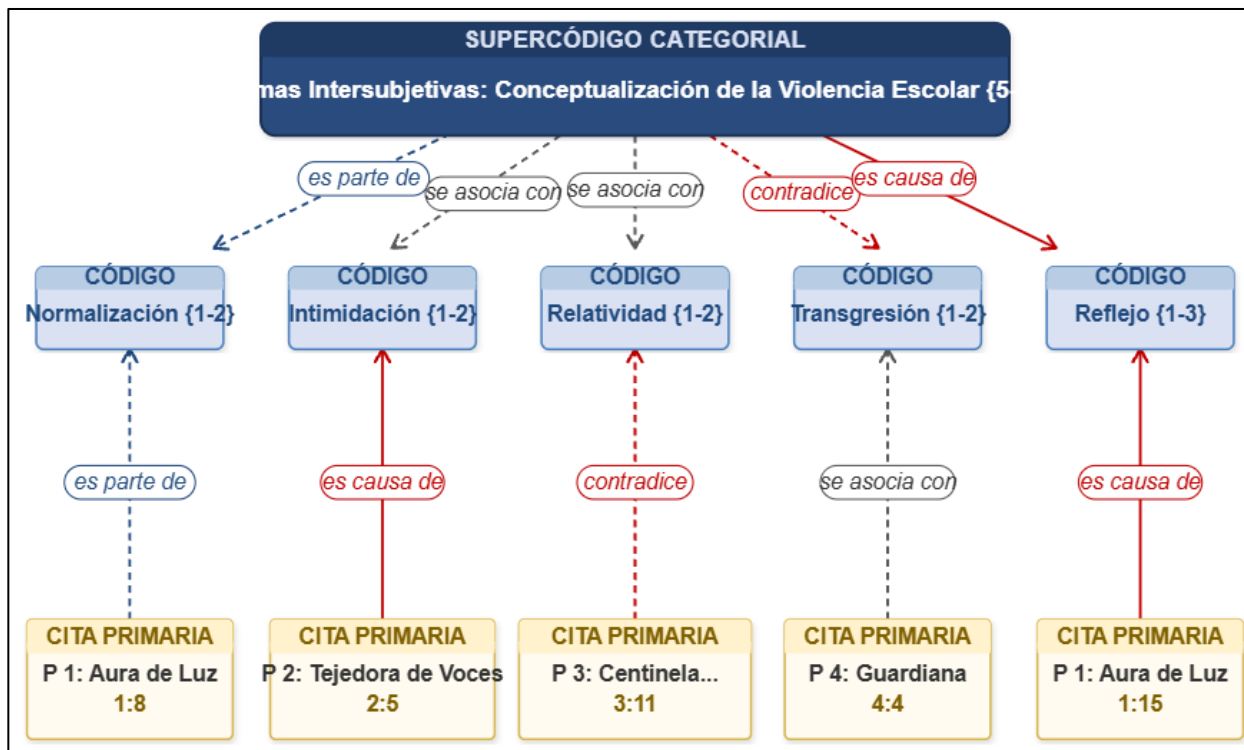
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
		"A veces los mismos estudiantes no ven la violencia como algo malo, para ellos decirse palabras	El desvelamiento comprensivo de este registro devela una habituación perceptual de la agresión. Los linderos de lo aceptable se han desplazado de

Normalización	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:5	despectivas, empujarse o ponerse apodosados es parte de su diario vivir, dicen que 'así se llevan' y se sorprenden cuando uno los corrige."	tal manera que la violencia verbal y física de baja intensidad pierde su carga disruptiva ante los ojos del estudiantado. Al ser conceptualizada como una pauta de interacción normal, la hostilidad cotidiana se mimetiza, invisibilizando el daño relacional primario.
Intimidación	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:8	"La violencia aquí adentro se define mucho por el poder; el estudiante que es más fuerte físicamente o que tiene respaldo de grupos o pandillas afuera del colegio, usa ese imaginario para someter con la mirada o con amenazas discretas a los más vulnerables."	La exégesis territorial expone que la conceptualización de la violencia escolar trasciende la agresión física explícita, anclándose en estructuras de opresión psicológica latente. El sometimiento silencioso se vale del capital coercitivo que ciertos estudiantes arrastran desde el espacio comunitario, transformando los pasillos de la institución en una geografía del miedo soterrado.
Relatividad	P 3: ESTUDIANTE Centinela del Porvenir. - 3:11	"Violencia para mí es cuando ya hay sangre, cuando se dan con palos o cuchillos afuera del colegio. Lo que pasa adentro, los insultos o las burlas en el salón, eso no es violencia, son solo recochanzas o juegos entre compañeros."	El desarmado crítico de la perspectiva estudiantil devela una semántica fragmentada y escalonada del conflicto. La agresión solo es categorizada como "violencia" cuando se materializa en daños lesivos explícitos (sangre, armas). Esta visión relativista sitúa la violencia de manera periférica y exterior, eximiendo los abusos psicológicos áulicos del espectro de la transgresión ética.
Transgresión	P 4: REPRESENTANTE DE FAMILIA Guardiania . - 4:4	"La violencia escolar es la falta de respeto total hacia la dignidad del otro. Cuando un estudiante humilla a un compañero delante de todos o agrede al profesor, está rompiendo los valores sagrados que se supone que el colegio debe proteger."	El hilado analítico del testimonio de la madre sitúa la conceptualización de la violencia en el plano de la vulneración ontológica y axiológica. La agresión no es vista simplemente como una infracción administrativa al Manual de Convivencia, sino como un acto de profanación de la dignidad del ser y un quiebre deliberado de los pactos éticos elementales de la comunidad.
Reflejo	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz - 1:15	"Al final de cuentas, cuando definimos la violencia en el colegio, nos damos cuenta de que es una copia a escala de lo que se vive en los barrios de Soledad. La intolerancia, las fronteras invisibles y el resolver todo a la fuerza es lo que los niños respiran a diario."	El escrutinio de este cruce devela que la violencia escolar es categorizada conceptualmente como un fenómeno isomórfico y multidimensional. La escuela desmitifica su condición de isla aséptica y se asume como una caja de resonancia del macrosistema social. Las prácticas delictivas y las lógicas de supervivencia territorial cruzan las fronteras de la institución escolar, moldeando la subjetividad juvenil.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 6

Red semántica de las tramas intersubjetivas: Conceptualización de la violencia escolar



Nota. Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

La Figura 6 ilustra la red semántica que permite apreciar el entramado de códigos emergentes sistematizados en la Tabla 10. Se comprende que la violencia se sostiene sobre la Normalización {1-2} de conductas agresivas cotidianas y la pervivencia de dinámicas de Intimidación {1-2} latente. Estas formas sutiles de sometimiento entran en contradicción directa (contradice) con la postura del estamento familiar, el cual categoriza la agresión como una Transgresión {1-2} ontológica y axiológica a la dignidad humana. A su vez, la visión estudiantil marcada por la Relatividad {1-2} reduce el conflicto a daños físicos visibles, ignorando la opresión psicológica. La categoría Reflejo {1-3} vincula de manera transversal estas manifestaciones, desmitificando a la institución

como un espacio aséptico y reconfigurándola como caja de resonancia del entorno social de Soledad.

Análisis interpretativo

Las representaciones analizadas revelan una tendencia a responsabilizar factores ajenos al aula, lo que puede derivar en una inacción preventiva. Según Rojas et al. (2026), en contextos similares, las teorías subjetivas suelen delegar la responsabilidad del fenómeno a condiciones exógenas, lo cual exime a los actores escolares de su rol activo en la construcción de paz. Esta visión coincide con el discurso experto mediático, donde la violencia escolar aparece como un evento ineludible frente al cual la escuela parece carecer de herramientas.

Por otro lado, la investigación longitudinal de López et al. (2025) demuestra que la evolución del clima escolar está íntimamente ligada a las características del contexto educativo. La persistencia de un enfoque punitivo, lejos de reparar el tejido social, lo debilita al convertir al estudiante en un sujeto pasivo. Como argumentan Kaplan et al. (2023) el dolor social presente en las aulas exige un posicionamiento ético que trascienda el control administrativo. La superación de estas teorías subjetivas limitantes requiere, bajo la óptica de Freire (2005) una pedagogía que rescate la agencia del estudiante, desplazando el eje de la sanción hacia procesos colectivos de reflexión y reparación.

A continuación, se presenta la Tabla 11, la cual sistematiza las tramas vinculadas a las percepciones, dinámicas y representaciones del contexto social que inciden en el escenario educativo

Tabla 11.

Tramas Intersubjetivas: Contexto Social

Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia Relato	del	Hermenéutica del Territorio	Deconstructiva
		"indudablemente acción que estudiante	toda el percibe	El desvelamiento la voz orientadora transposición	comprensivo de devela una adaptativa del

Mimetismo	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:11	dentro de su núcleo familiar y de vecindad lo puede tomar como ejemplo de comportamiento dentro de la institución normalizando dichas situaciones..."	sujeto. Las pautas de hostilidad arraigadas en la vecindad no se disuelven en el lindero escolar; al contrario, son asimiladas por los jóvenes como el repertorio de acción natural y funcional para habitar el territorio. El comportamiento disruptivo en el aula es el mimetismo del entorno comunitario.
Invasión	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:7	"También se han involucrados los vecinos puesto que algunos amigos del sector que no estudian en la institución también hicieron parte de este gran problema."	La exégesis territorial expone la porosidad de la escuela ante la conflictividad barrial. La institución educativa en contextos de exclusión es invadida simbólica y físicamente por actores ajenos al escenario pedagógico. Las disputas callejeras desbordan las calles de Soledad e instrumentalizan el espacio escolar como una extensión de sus propias arenas de confrontación.
Estigmatización	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:8	"las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa se ven lógicamente impactadas... puesto que se crea una mala imagen de nuestra institución... impacta de manera negativa porque entre vecinos... quedan bastante distanciados..."	El desarmado crítico de este relato visibiliza cómo la violencia del entorno territorial engendra un círculo vicioso de depreciación simbólica. El plantel es rotulado negativamente por la opinión pública barrial, lo que debilita el lazo comunitario, ahuyenta la matrícula escolar y condena a la institución a un aislamiento social que profundiza su condición de vulnerabilidad histórica.
Réplica	P 4: REPRESENTANT E DE FAMILIA Guardiana. - 4:18	"Surge que hay estudiantes que incitan a más violencia; ellos provocan que las personas se agredan físicamente porque empiezan como que tienen que pelear... eso va reflejado a la institución y afecta mucho..."	El hilado analítico de la perspectiva materna devela la existencia de "agentes dinamizadores" de la confrontación dentro del aula. Los estudiantes actúan como catalizadores de las lógicas punitivas de la calle, incitando a la resolución de conflictos mediante el uso exclusivo de la fuerza física. La escuela deviene así en una réplica a escala del clima de beligerancia exterior.
Gubernamentalidad	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:24	"los Lineamientos de Educación Socioemocional... nos obligan como contexto a mirar cómo las tensiones del	El escrutinio de la praxis frente a la norma expone un giro en la responsabilidad del Estado. Frente a la crudeza de la intemperie social (pandillas y microtráfico), la política educativa

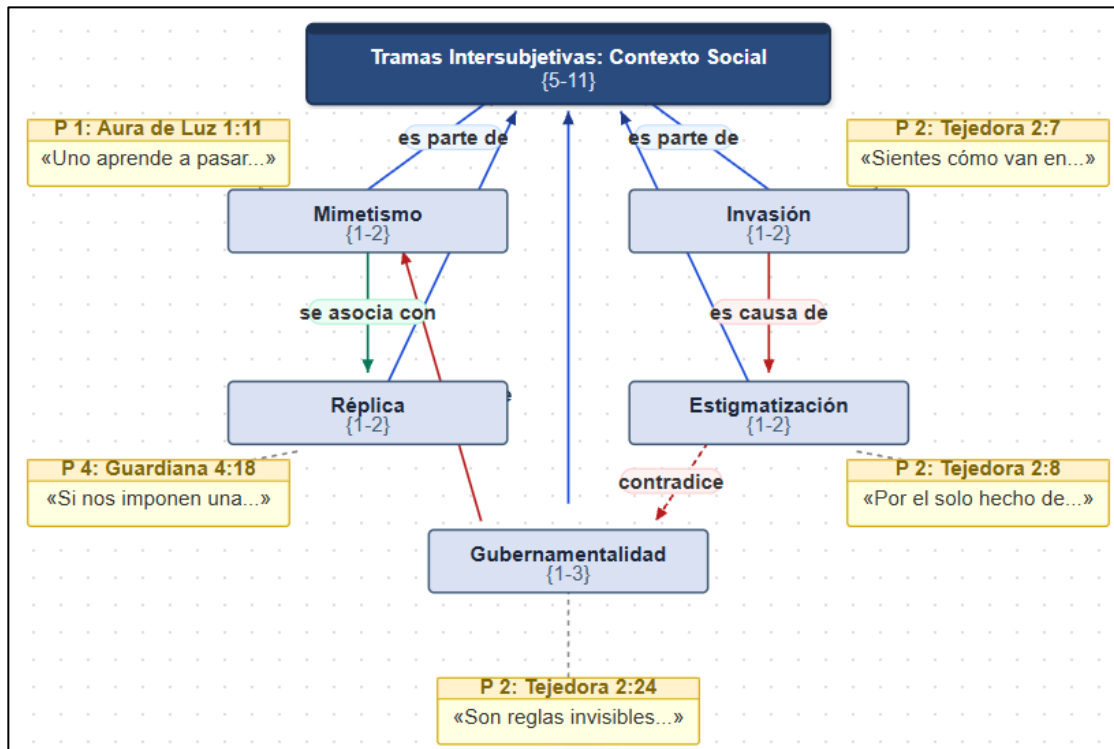
microtráfico o las pandillas de Soledad impactan el bienestar psíquico del estudiante y del docente, exigiendo un cuidado integral..."

nacional sitúa en los hombros de la escuela la obligación de gestionar el equilibrio socioemocional y la salud mental colectiva, convirtiendo al docente en un custodio del trauma comunitario.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 7

Red Semántica de Contexto Social y Tramas Intersubjetivas



Nota. Capturada de la Vista de Red (*Network View*) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

La representación de la Figura 7, se aprecia el entramado nodal emergente de la Tabla 11. Como se evidencia en la Figura 7, las complejidades del entorno territorial impactan la vida escolar a través del Mimetismo {1-2} de conductas comunitarias y la Invasión {1-2} física y simbólica de actores ajenos al hecho educativo. Estas pautas operan como causantes directas de la Réplica {1-2} de dinámicas de confrontación en el aula y de la Estigmatización {1-2} del plantel en el imaginario barrial. Ante esta

vulnerabilidad del entorno, la Gubernamentalidad {1-3} socioemocional emerge como un imperativo normativo que entra en contradicción con la desprotección estructural, delegando en los docentes la custodia del cuidado integral del estudiante.

Análisis interpretativo

La transposición de las hostilidades del entorno hacia el aula evidencia procesos de aprendizaje vicario. Según Bandura (1977) las conductas agresivas se adquieren y reproducen mediante la observación de modelos presentes en el medio social (vecindad y familia), donde el menor asimila tales patrones como legítimos. Esta dinámica adquiere una dimensión mayor al observarla desde la "Línea Abismal" planteada por De Sousa Santos (2009). El sector precarizado del barrio El Porvenir opera en el "otro lado de la línea", donde la ausencia de ley estatal empuja a la comunidad a desdibujar las fronteras de protección de la escuela, sometiéndola a las lógicas de la supervivencia urbana.

La depreciación simbólica del centro educativo es un efecto del dolor social. Kaplan (2013) devela cómo los sujetos e instituciones en sectores populares internalizan etiquetas de "mala imagen", produciendo un sufrimiento colectivo que fractura los vínculos de solidaridad humana y legitima la inferiorización del territorio. Esta reproducción conductual dialoga directamente con la violencia estructural de Galtung (1998). La exclusión económica y el abandono estatal del macrosistema social conforman una violencia invisible que moldea las interacciones micro, obligando a los sujetos a instrumentalizar la agresión física como su capital de defensa ante la carencia de alternativas.

Frente a esta realidad, los Lineamientos de Educación Socioemocional y Ciudadana (MEN, 2025) establecen una frontera normativa que fundamenta la necesidad de una Justicia Afectiva dentro del plantel. El reconocimiento de este imperativo ético permite que la institución trascienda la contención de la violencia del contexto social, asumiendo la reparación del tejido psíquico de la infancia como un eje fundamental de su razón de ser.

Seguidamente se presenta la Tabla 12, la cual sistematiza las tramas intersubjetivas que explican cómo se manifiestan, escalan y significan los episodios de conflicto en la cotidianeidad escolar.

Tabla 12.

Tramas Intersubjetivas: Episodios de Conflicto

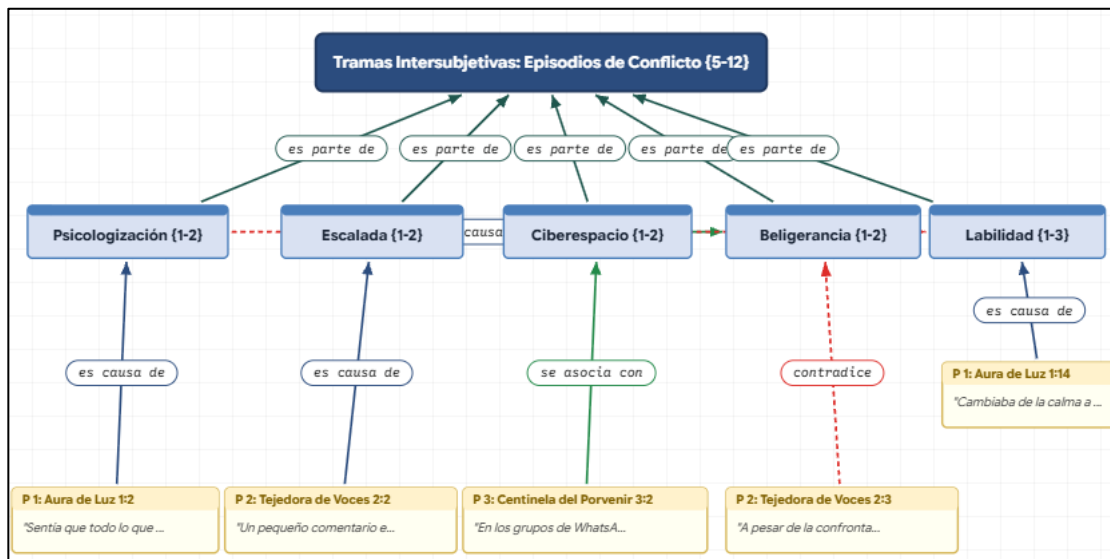
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
Psicologización	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:2	"Esta situación se desarrollaba en las horas de clase, cuando se conformaban grupos de trabajo, las niñas manifestaban expresiones como: ¡con ella no!, ¡ay no, que pereza!, ¡por qué tiene que ser con nosotros!, lo cual causaba llanto en la niña afectada."	El desvelamiento comprensivo de este registro saca a la luz la crueldad de la agresión soterrada. Los episodios de conflicto no siempre se manifiestan a través del golpe físico; se conforman mediante el linchamiento emocional y el rechazo relacional sistemático en la micro-cotidianidad del aula. La agresión verbal pasiva anula la autoestima del sujeto, provocando un sufrimiento psíquico que paraliza su proceso de aprendizaje.
Escalada	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:2	"Se inició como un juego pesado entre dos estudiantes dentro del aula, pasaron de las palabras a los empujones y finalmente terminó en una riña recíproca a las afueras de la institución donde se involucraron otros jóvenes del sector."	El escrutinio analítico de esta trayectoria conflictiva expone la fragilidad de las fronteras escolares. Un episodio aparentemente inofensivo ("juego pesado") transmuta rápidamente debido a la falta de mecanismos de autorregulación. Al desbordar los linderos físicos del plantel, el conflicto se atomiza y se alimenta de la beligerancia del contexto barrial, escapando del control pedagógico.
Ciberespacio	P 3:	"Ahora los problemas ya no solo pasan en el salón, sino que siguen por las redes sociales, por WhatsApp o Facebook. Se crean grupos	La exégesis territorial devela una desterritorialización del conflicto. El ciberespacio emerge como una

	<i>ESTUDIANTE Centinela del Porvenir. - 3:2</i>	<i>para insultar a alguien o suben fotos para burlarse de las debilidades de los demás, y al día siguiente en el colegio la tensión es peor."</i>	extensión invisible del campo de batalla escolar. Las redes virtuales operan como cajas de resonancia que prolongan e intensifican la hostilidad de manera asincrónica y permanente, impidiendo que el estudiante encuentre en su hogar un espacio de desconexión o resguardo emocional.
Beligerancia	<i>P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:3</i>	<i>"Cuando se presentan estas riñas, la actitud de los estudiantes implicados es de total desafío. No atienden al llamado de atención del docente, se muestran cargados de rabia y la única consigna que expresan es que 'las cosas se arreglan de frente'."</i>	El desarmado crítico de la respuesta de los implicados devela una resistencia explícita a la mediación institucional. El estudiante, inmerso en la crisis del episodio violento, suspende la validez de la autoridad formal de la escuela y activa los códigos de honor y justicia por mano propia aprendidos en las calles de Soledad, priorizando la validación grupal sobre la sanción administrativa.
Labilidad	<i>P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:14</i>	<i>"Nos alarma notar la poca tolerancia que tienen los jóvenes de hoy en día. Por un tropezón accidental en la fila o por una mirada mal interpretada se desata un torbellino de insultos y golpes. Falta mucha madurez emocional para canalizar las frustraciones."</i>	El hilado analítico del relato orientador expone una aguda labilidad emocional e impulsividad en el estudiantado. En contextos de alta vulnerabilidad social, los sujetos habitan en un estado de alerta defensiva permanente. Cualquier estímulo ambiguo del entorno es decodificado inmediatamente como una amenaza latente, provocando respuestas agresivas desproporcionadas.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 8

Red semántica de las tramas intersubjetivas: Episodios de conflicto



Nota. Capturada de la Vista de Red (*Network View*) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Como se observa en la Figura 6, la génesis de los episodios violentos se manifiesta a través de la Psicologización {1-2} o agresión pasiva en el aula y la Labilidad {1-3} emocional de los jóvenes. Estas dinámicas actúan como detonantes directos que aceleran la Escalada {1-2} del conflicto físico y su propagación hacia el Ciberespacio {1-2}. Esta desterritorialización del acoso entra en contradicción directa con los espacios tradicionales de contención, e influye en la Beligerancia {1-2} y el desafío explícito a la autoridad escolar, integrándose todas como manifestaciones constitutivas de las tramas intersubjetivas de los episodios de conflicto en la institución.

Análisis interpretativo

Los hallazgos permiten constatar que los episodios de conflicto trascienden el plano físico, consolidándose como heridas simbólicas profundas. Siguiendo a Kaplan et al. (2023) el sufrimiento social en la escuela es una marca que define las trayectorias de los estudiantes, quienes, al carecer de espacios de reparación, naturalizan las formas de marginación. Esta metamorfosis del conflicto resulta coherente con la tipología de la

violencia de Galtung (1998) donde la agresión simbólica actúa como el detonante que escala inevitablemente hacia la violencia directa, evidenciando cómo las tensiones áulicas buscan resolución mediante la fuerza.

En la era del Biopoder, como lo describe Foucault (1975) el espacio digital deviene en un dispositivo de vigilancia horizontal donde el escarnio virtual expone las subjetividades a una penalización constante. Esto anula los límites tradicionales de la convivencia. En el clímax de la beligerancia física, ocurre una negación absoluta y radical del otro; al respecto, Maturana (2002) advierte que, cuando se pierde la capacidad de reconocer al compañero como un interlocutor legítimo, la agresión emerge como el único lenguaje válido.

La marcada labilidad emocional de los jóvenes es un síntoma de un entorno macroestructural hostil. De acuerdo con los planteamientos de De Sousa Santos (2009) sobre la justicia social, cuando el contexto satura psíquicamente al sujeto, su capacidad de respuesta se vuelve reactiva. Por tanto, las directrices de la UNESCO (2023) sobre educación socioemocional cobran especial vigencia, sugiriendo que la contención de estos conflictos exige superar la pedagogía bancaria de Freire (2005) para instaurar un modelo donde el diálogo y la empatía actúen como verdaderas herramientas de emancipación frente a la precariedad del entorno.

A continuación, se presenta la Tabla 13, la cual sistematiza las acciones, dispositivos y horizontes estratégicos que la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno despliega para abordar la conflictividad y fomentar una cultura de paz.

Tabla 13.

Tramas Intersubjetivas: Estrategias para la Convivencia Escolar

Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
Sensibilización y Empatía Colectiva	P 1:	"...dicha situación alarmó a los docentes y parte administrativa de la institución y esto abrió la	El territorio escolar se deconstruye como una geografía vulnerable

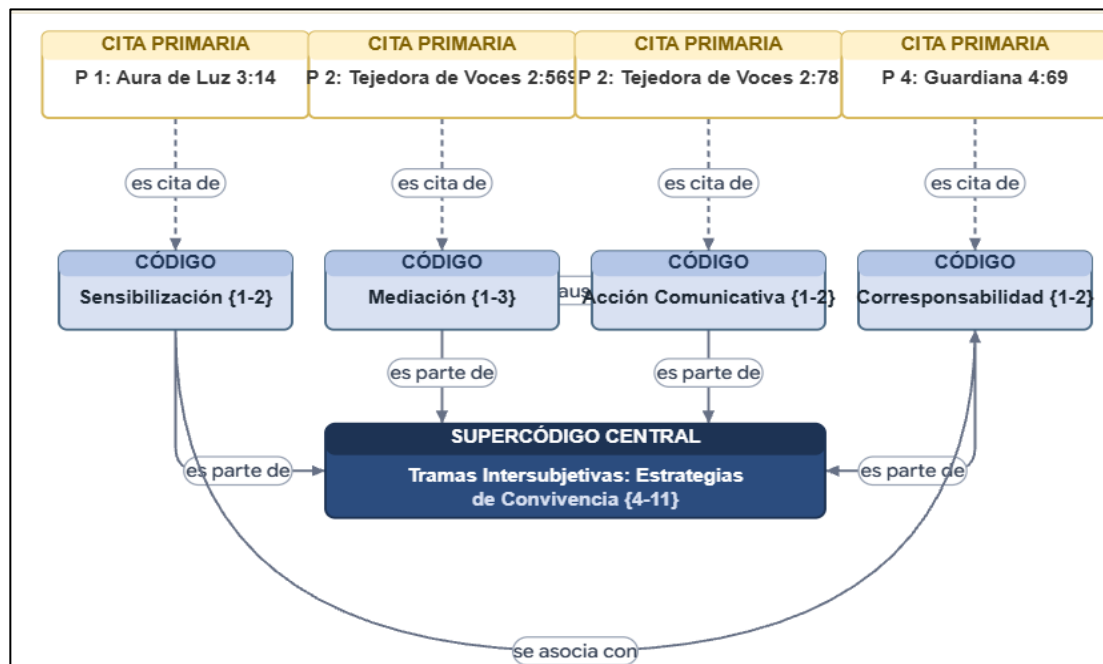
	DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 3:14	puerta que se concienciará a los estudiantes sobre la empatía, el respeto, el bullying, actitudes que no debemos tener con las demás personas y aceptar que todos somos diferentes". "...se hacen jornadas de sensibilización ligadas al comportamiento y a la convivencia escolar, tenemos un personal capacitado para atender situaciones de conflicto..."	donde la exclusión sutil y el aislamiento relacional entre pares saturan las aulas y los recreos. Ante esto, el espacio físico es resemantizado: deja de ser una zona de indiferencia para convertirse en un área de alarma institucional que empuja a desnaturalizar el acoso mediante la intervención socioeducativa activa.
Mediación Pedagógica	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:569	"Cuando tenemos un conflicto entre estudiantes se llaman a las partes. Se genera un acuerdo... pero si el docente puede ser el mediador sin necesidad de llevar a coordinación; está facultado para hacerlo y se toman los apuntes por escrito..." "...se aplica una medida Pedagógica, una sanción Pedagógica... Lo que se está logrando es que sea un mejor ser humano". "actividades deportivas donde tengan que competir con otros y ver al otro como simplemente el compañero... el trabajo colaborativo..."	El aula se descubre como un laboratorio relacional tensionado por "juegos de manos" y ofensas que reflejan la violencia circundante del barrio. La deconstrucción del territorio devela que el docente no ejerce un control punitivo tradicional, sino que usa la mediación escrita (actas) y las canchas deportivas para forzar la alteridad y transformar la competencia en un tejido de soporte mutuo.
Acción Comunicativa y Escenarios de Paz	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:78	"...los docentes y directivos siempre buscan espacios para dialogar: porque el diálogo debe ser la herramienta fundamental para solucionar los problemas, los actos violentos." (Estrategias de articulación interinstitucional y comités de convivencia promovidos desde el plano directivo para resguardar la escuela como zona de refugio).	La dirección escolar se integra hermenéuticamente como una frontera de resistencia frente a las lógicas de la calle (pandillismo, microtráfico). El espacio institucional es defendido activamente como un "escenario ético" y un refugio de esperanza donde se busca sustituir la resolución violenta de disputas por una estructura dialógica organizada.
Corresponsabilidad y Alianza Escuela-Familia	P 4: REPRESENTANTE DE FAMILIA Guardiania. - 4:69	"Me gustaría que hubiera más charlas de los profesores con los padres de familia, con los niños, que involucraran este los sentimientos para que [no]	El micro-territorio familiar se deconstruye en constante tensión con la escuela: se evidencia el dolor comunitario ante sucesos críticos de salud

vuelvan a ocurrir cosas mentales (como el suicidio de una menor) y la falta de asiduidad de los acudientes a los llamados del plantel. Los padres demandan que la institución sea un centro de alfabetización emocional que penetre las barreras.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 9

Red Semántica: Estrategias para la Convivencia Escolar



Nota. Capturada de la Vista de Red (*Network View*) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Como se desprende de la Figura 9, las pautas de acción frente al conflicto se estructuran a partir de procesos de Sensibilización {1-2} y prácticas de Mediación {1-3} pedagógica en el aula. Estas dinámicas se asocian e impulsan la consolidación de la Acción Comunicativa {1-2} y la apertura de escenarios de paz. Sin embargo, este

horizonte entra en tensión directa con la dispersión y falta de compromiso de algunos acudientes, haciendo de la Corresponsabilidad {1-2} alianza escuela-familia un imperativo categórico para salvaguardar al recinto escolar como espacio de protección, constituyéndose todas en dimensiones fundamentales de las tramas intersubjetivas orientadas a la convivencia pacífica.

Análisis interpretativo

Las estrategias implementadas en la institución revelan un giro desde la disciplina impuesta hacia la ética del cuidado. A la luz de la Teoría de la Afectividad y el Sufrimiento Social de Kaplan (2013) la sensibilización frente al padecimiento de los educandos reconoce que la vulnerabilidad es, ante todo, una orfandad relacional que requiere ser sanada. Esta labor docente subvierte la Teoría de la Reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977) pues al sustituir la exclusión punitiva por prácticas restaurativas, el docente desnaturaliza las jerarquías de opresión que el estudiante trae internalizadas desde su hogar.

La Acción Comunicativa propuesta por Habermas (1987) se materializa en los espacios de diálogo institucional, donde la palabra recupera su validez como herramienta de consenso frente a la coacción disciplinaria. No obstante, esta tarea se enfrenta a una fragmentación sistémica. Siguiendo la Ecología del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979) la transformación real del clima escolar es inviable si el microsistema educativo permanece aislado. Se requiere una sincronización del mesosistema, la alianza escuela-familia para contrarrestar la violencia que, desde el macrosistema (el barrio, el microtráfico), se filtra en la subjetividad infantil. La escuela, en este sentido, surge como un refugio donde la justicia pedagógica intenta reparar el tejido psíquico fracturado por la exclusión.

Enseguida, se presenta la Tabla 14, la cual sistematiza la fenomenología de la experiencia escolar, desde el impacto emocional en el docente hasta las marcas indelebles que el conflicto deja en la subjetividad del estudiante.

Tabla 14.

Tramas Intersubjetivas: Experiencias Vividas

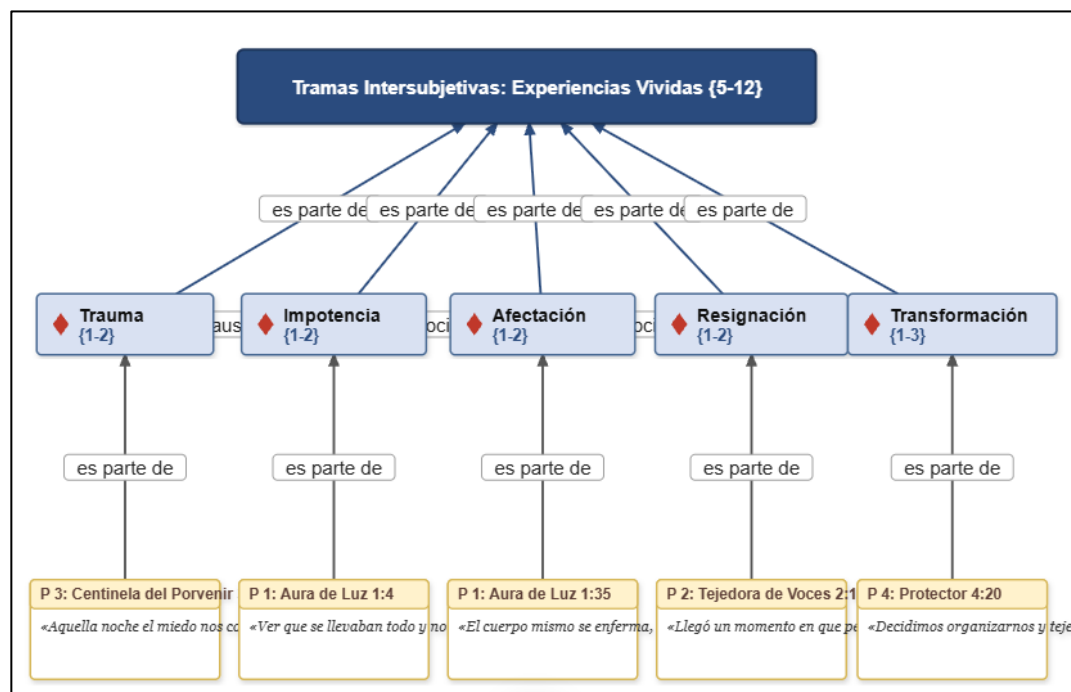
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
Impotencia	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces.- 2:10	<i>"Uno como docente vive estas experiencias con una sensación de frustración muy grande... ver que se agreden, que se insultan y que muchas veces las herramientas que tenemos en el colegio se quedan cortas para la realidad que ellos traen de afuera."</i>	El desvelamiento comprensivo del relato docente devela que la experiencia vivida está atravesada por un desgaste emocional crónico derivado de la insuficiencia institucional. El maestro no solo asiste como espectador al conflicto, sino que internaliza la crisis relacional como una limitación de su propia praxis. La frustración emerge al constatar que el Manual de Convivencia es un dique precario frente al torrente de la violencia estructural del entorno.
Afectación	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:4	<i>"Es doloroso atender casos donde los estudiantes llegan llorando a la oficina de orientación porque sienten que el salón es un infierno, que no tienen amigos y que prefieren no venir más al colegio para no seguir aguantando burlas."</i>	El escrutinio analítico de la voz orientadora expone la dimensión encarnada del dolor escolar. La experiencia de habitar un aula hostil altera la corporalidad y la salud mental del menor, manifestándose en el llanto y en el deseo de autoexclusión (deserción motivada por el miedo). El aula deja de ser el espacio de socialización democrática para conformarse, en la vivencia del agredido, como un territorio de suplicio psicológico.
Resignación	P 3: ESTUDIANTE Centinela del Porvenir.pdf - 3:4	<i>"Al principio a uno le daba rabia o miedo ver los problemas y las peleas en los pasillos, pero ya después de tantos años aquí uno se acostumbra. Uno sabe que eso siempre pasa y lo único que hace es apartarse para que no lo involucren a uno."</i>	La exégesis territorial devela un proceso de habituación defensiva y anestesia relacional en el estudiantado. Ante la cronicidad de los episodios de conflicto en Soledad, el sujeto transita del miedo activo a la apatía Guardiana. La experiencia vivida se traduce en "aprender a convivir con el riesgo", donde el aislamiento individualista y la indiferencia ante el dolor ajeno operan como las únicas estrategias eficaces de autocuidado.
Trauma	P 4: REPRESENTANT	<i>"para que [no] vuelvan a ocurrir cosas dolorosas como lo de la niña que se ahorco, que no me quiero ni recordar de ese suceso depresivo, me gustaría que los niños vieran reflejados que pueden llegar a solucionar las cosas por medio del diálogo."</i>	El desarmado crítico de esta desgarradora memoria comunitaria expone que las experiencias vividas en el territorio están marcadas por el trauma indeleble de la tragedia. La violencia extrema (el suicidio como desenlace del sufrimiento psíquico) se instituye como un hito referencial del dolor colectivo. El recuerdo actúa como una alerta ética que impulsa a la madre a exigir que la escuela asuma un rol radical de

	<i>E DE FAMILIA Protector. - 4:20</i>		salvaguarda de la vida a través de la palabra.
Transformación	<i>P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:35</i>	<i>"A pesar de todo, cuando logramos que un estudiante que era agresivo pida disculpas y se abraza con su compañero tras una mediación, uno siente que la labor vale la pena. Esas pequeñas experiencias de reconciliación son las que nos sostienen aquí."</i>	El hilado analítico de este cruce devela la contraparte resiliente y esperanzadora de la práctica educativa. Frente al panorama del conflicto, la experiencia de la mediación exitosa actúa como un bálsamo revitalizador. El tránsito de la hostilidad al reconocimiento mutuo deconstruye la lógica de la violencia y le devuelve al docente su agencia transformadora, validando la utopía de la escuela como refugio.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 10

Red semántica de las tramas intersubjetivas: Experiencias vividas



Nota. Capturada de la Vista de Red (*Network View*) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

En la Figura 10 se representan los nodos emergentes sistematizados en la Tabla 14. Se aprecia que la vivencia del espacio escolar oscila entre el desgaste de la Impotencia {1-2} docente y la Afectación {1-2} emocional del estudiante. Estas

expresiones devienen en una Resignación {1-2} anómala por habituización y se conectan con el Trauma {1-2} ante eventos trágicos colectivos. No obstante, la categoría Transformación {1-3} emerge en contradicción directa con el fatalismo, resignificando la mediación y el reconciliatorio como ejes ontológicos constitutivos de las tramas intersubjetivas de las experiencias vividas en el territorio

Análisis interpretativo

La vivencia escolar en entornos de alta vulnerabilidad se conforma a menudo como un espacio de padecimiento. Bajo el enfoque de la Ecología Social de Ortega Ruiz (2010), observamos que las demandas disruptivas fracturan la identidad profesional del docente, quien percibe que su praxis es insuficiente ante una violencia estructural que lo desborda. Esta realidad se deconstruye bajo el marco de la Teoría del Sufrimiento Social de Kaplan (2013) que advierte cómo el aula, en lugar de ser un escenario de emancipación, puede tornarse en una geografía de inferiorización donde las heridas simbólicas socavan el derecho a la dignidad socioafectiva.

La resignación estudiantil es, en términos de Foucault (1975) el resultado de un dispositivo de normalización que ha logrado que el sujeto acepte la hostilidad como una condición inalterable. Sin embargo, frente a esta docilidad táctica, el trauma, cuyo punto álgido ha sido la autodestrucción, actúa como un grito ético. Según la Biología del Amor de Maturana (2002) la negación del otro conlleva a la tragedia, por lo que la reconciliación emerge no como un ideal abstracto, sino como la única vía ontológica para restaurar la viabilidad de la existencia. Estos momentos de reparación ratifican la Pedagogía Liberadora de Freire (2005) la humanidad del sujeto se sostiene en su capacidad de concientización, convirtiendo cada acto de perdón en una micropolítica de resistencia frente a la opresión.

A continuación, se presenta la Tabla 15, la cual sistematiza cómo los distintos actores perciben, categorizan y significan la violencia en el cotidiano de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno.

Tabla 15.

Tramas Intersubjetivas: Percepción de la Violencia

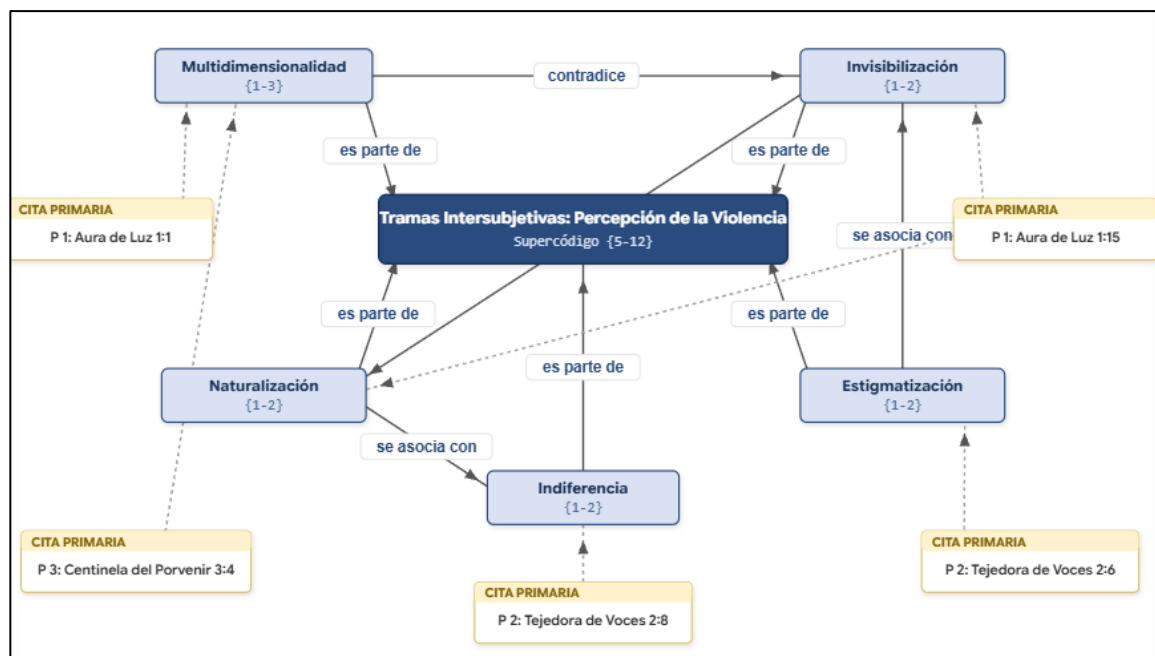
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
Invisibilización	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:1	<i>"Se podría decir que, si he presenciado, pero más que violencia física, ha sido violencia psicológica, el año pasado presencie acciones y actitudes contra una de las niñas, sus compañeritas la aislaban..."</i>	El desvelamiento comprensivo de este registro devela que, en la percepción institucional, la violencia física suele eclipsar a las formas de agresión soterrada. Al dirigir la mirada prioritariamente hacia el golpe o la riña explícita, se invisibilizan las dinámicas de exclusión relacional y el maltrato psicológico entre pares, los cuales operan de manera silenciosa pero destructiva en la vida cotidiana de las aulas.
Naturalización	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:6	<i>"Los estudiantes perciben la agresividad como algo cotidiano... los empujones en los pasillos o el tratarse con groserías pesadas en las redes y en el salón ya forma parte de su interacción normal, al punto de que no lo perciben como una falta."</i>	El escrutinio de la praxis interactiva expone una profunda habituación perceptual. El entorno vulnerable de Soledad dota a los jóvenes de un marco de interpretación donde la hostilidad lingüística y los roces físicos de baja intensidad pierden su carácter transgresor. Al ser percibida como "normal", la micro-violencia se perpetúa sin encontrar barreras morales ni reflexivas en la conciencia del alumnado.
Estigmatización	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:8	<i>"Lamentablemente, la percepción que se crea afuera del colegio es muy mala... la comunidad nos etiqueta como una institución violenta solo por las riñas que ocurren en la calle, y eso afecta la imagen y la autoestima de los estudiantes que sí quieren salir adelante."</i>	El desarmado crítico de este relato visibiliza el impacto del etiquetamiento social exterior sobre la identidad escolar. La percepción de la comunidad vecinal reduce la complejidad del plantel a un rótulo denigrante. Esta estigmatización no solo devalúa el esfuerzo institucional, sino que hiere la subjetividad de los menores, quienes cargan con el estigma del territorio como un factor de exclusión secundaria.
Indiferencia	P 3: ESTUDIANTE Centinela del Porvenir. - 3:4	<i>"Al principio a uno le llamaba la atención ver los problemas en el descanso, pero ya a uno le da igual. Si no es conmigo la cosa, yo no me meto... cada quien debe mirar cómo se defiende en este colegio porque los"</i>	El hilado analítico de la perspectiva estudiantil devela un repliegue individualista y una apatía relacional como mecanismos de supervivencia pasiva. La cronicidad del conflicto transmuta la percepción del espectador: el dolor ajeno deja de movilizar la empatía y pasa a ser visto con indiferencia Guardianas, instalando la lógica de la indefensión aprendida y el "sálvese quien pueda".

		profesores no pueden estar en todo."
		"Cuando analizamos cómo se percibe la violencia, entendemos que no es un asunto solo de los niños. Es un reflejo de las fronteras invisibles del barrio, del desempleo, de la falta de afecto en las familias. Es un problema que viene enraizado en el tejido social."
Multidimensionalidad	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:15	La exégesis territorial de este cruce de miradas docentes despliega una comprensión sistémica del fenómeno. La violencia escolar es percibida no como una patología de la conducta individual del menor, sino como un síntoma isomórfico del macrosistema social de Soledad. La percepción transita así de la culpa individual a la responsabilidad colectiva y estructural.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 11

Red Semántica de la Percepción de la Violencia



Nota. Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Como se evidencia en la red semántica de la percepción de la violencia de la Figura 11, la percepción del fenómeno se encuentra mediada por la Invisibilización {1-2} del maltrato psicológico y la Naturalización {1-2} de la agresión cotidiana. Estas

dinámicas devienen en la Indiferencia {1-2} estudiantil como mecanismo defensivo, mientras que la Estigmatización {1-2} social exterior penaliza la imagen del plantel. No obstante, la categoría Multidimensionalidad {1-3} emerge para trascender la culpa individual, transformando la percepción hacia una visión sistémica e integral, constituyéndose todas en ejes fundamentales de las tramas intersubjetivas de la percepción de la violencia escolar.

Análisis interpretativo

La invisibilización de la violencia psicológica definitivamente es un obstáculo para la garantía de derechos. Según UNESCO (2026) la construcción de entornos de aprendizaje seguros requiere que la escuela identifique la violencia mucho antes de que esta se manifieste en la agresión física directa. Esta percepción distorsionada tiene consecuencias tangibles: Inostrosa y Trucco (2026) en sus estudios para la CEPAL (2022) demuestran que una percepción de inseguridad en la escuela se asocia directamente con un menor rendimiento académico, pues el estudiante, al estar en estado de alerta constante, ve reducida su capacidad cognitiva para el aprendizaje.

Asimismo, la naturalización del conflicto documentada por Percara (2018) en escuelas primarias, se hace eco en los testimonios de los actores sociales. El estudiante que "se acostumbra" no es apático por elección, sino por una gestión defensiva ante un entorno hostil. Como señala el marco de Galtung (1998) sobre la violencia cultural, esta indiferencia es una forma de "invisibilidad" que valida la violencia estructural. En este sentido, es imperativo que, conforme a lo planteado por UNESCO (2026) la institución transite de una mirada centrada en el individuo a un enfoque preventivo que considere que la violencia es un factor de exclusión secundaria. Los actores escolares, al reconocer la multidimensionalidad del problema, están empezando a romper el *habitus* de la resignación, reclamando una escuela que instruya y que proteja la dignidad de sus sujetos frente a la precariedad de su contexto macrosocial.

Corresponde apreciar la Tabla 16, la cual sistematiza la complejidad de los vínculos triádicos en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno,

deconstruyendo las barreras que impiden una verdadera alianza estratégica para la convivencia.

Tabla 16.

Tramas Intersubjetivas: Relaciones entre docentes, estudiantes y familias

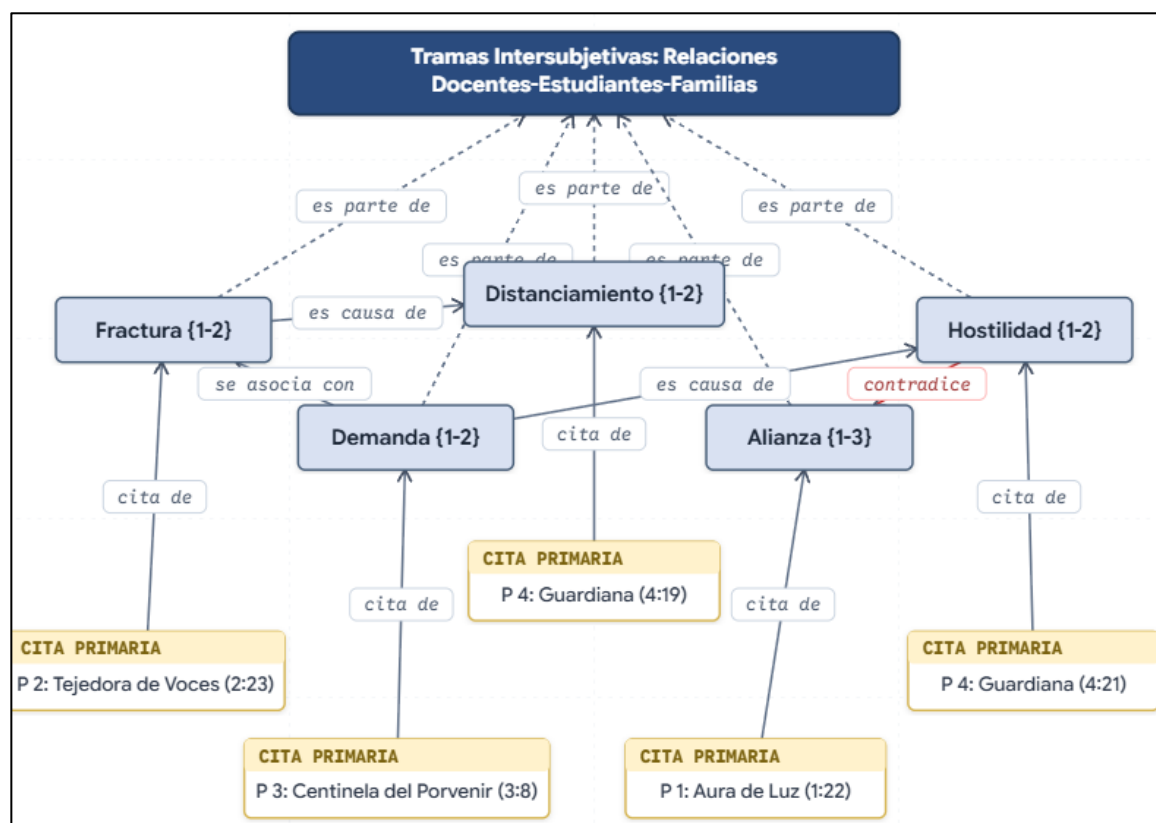
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
Fractura	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:23	"A veces las relaciones están muy rotas... el estudiante no respeta al profesor porque en su casa ve que los papás insultan a los docentes, y el papá viene al colegio predispuesto a pelear con nosotros en vez de aliarse para ayudar al muchacho."	El desvelamiento comprensivo de este registro saca a la luz un circuito de desautorización y quiebre vincular. La relación triádica no opera como un sistema de apoyo, sino como un escenario de hostilidad transferida. La predisposición al conflicto por parte del acudiente destruye los puentes de mediación básica, instalando una barrera que aísla al estudiante en su propia conflictividad.
Demanda	P 4: REPRESENTA NTE DE FAMILIA Guardiana . - 4:19	"...la familia también tiene que cumplir los deberes con la escuela, por eso Usted me ve aquí siempre pendiente... se necesita que nos escuchen más a los padres, que la relación no sea solo para dar quejas o entregar notas, sino para trabajar juntos."	El escrutinio analítico del relato materno expone una demanda comunitaria por trascender la relación puramente instrumental y burocrática. El acudiente rechaza que el contacto institucional esté asociado exclusivamente a la sanción ("dar quejas") y reclama la instauración de una esfera relacional democrática, donde el saber del territorio sea escuchado y valorado.
Distanciamiento	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:22	"Hay un abismo grande entre la realidad de los padres y las expectativas del colegio. Muchos padres trabajan todo el día en el rebusque en las calles de Soledad y no tienen tiempo de revisar cuadernos o venir a orientación; ese distanciamiento los muchachos lo sienten como abandono."	La exégesis territorial sitúa el distanciamiento relacional en el plano de la vulnerabilidad económica macroestructural. La ausencia física de los progenitores no obedece a una negligencia afectiva voluntaria, sino a las exigencias imperativas de la supervivencia diaria. Sin embargo, en la subjetividad del estudiante, este vacío se traduce en orfandad pedagógica y desamparo.
Alianza	P 4: REPRESENTA NTE DE FAMILIA Guardiana. - 4:21	"Nosotros como padres asistir a todas las reuniones... participar activamente para que el colegio no esté solo en esta tarea... y los profesores también	El desarmado crítico de este cruce devela la emergencia de una ética de la reciprocidad y la empatía relacional. La estrategia para sanar la convivencia escolar en Soledad requiere un doble movimiento ontológico: el compromiso activo del

		ponerse en los zapatos de uno cuando no podemos venir por el trabajo."	hogar y la sensibilidad comprensiva del docente ante las barreras materiales de la comunidad, tejiendo una alianza Guardianas .
Hostilidad	P 3: ESTUDIANTE Centinela del Porvenir. - 3:8	"Si el profesor te trata mal o te grita delante de todos, uno le coge fastidio a la materia y al colegio. Y si tus papás van a reclamar y el coordinador los trata como si fueran ignorantes, la cosa se pone peor y uno ya no cree en el diálogo."	El hilado analítico de la voz estudiantil devela la existencia de violencia institucional y asimetría de poder. Cuando la escuela responde desde la soberbia burocrática o el maltrato verbal, anula el valor de la palabra y dinamita la confianza de los actores en las vías institucionales. La humillación pública actúa como un motor que clausura la comunicación y valida la rebeldía.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 12

Red semántica de las tramas intersubjetivas: Relaciones entre docentes, estudiantes y familias



Nota. Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Como se evidencia en la Figura 12, la interacción triádica entre docentes, estudiantes y familias se encuentra tensionada por la Fractura {1-2} vincular e interacciones marcadas por la Hostilidad {1-2} y la asimetría de poder. Estas dinámicas devienen en un Distanciamiento {1-2} condicionado por las barreras socioeconómicas del entorno de Soledad. Sin embargo, la Demanda {1-2} comunitaria por un diálogo no burocrático y la edificación de una Alianza {1-3} basada en la empatía y la reciprocidad entran en contradicción directa con la desautorización mutua, constituyéndose todas en dimensiones fundamentales de las tramas intersubjetivas que configuran el tejido relacional de la institución.

Análisis interpretativo

La fractura en la relación triádica responde a una desconexión sistémica que Echáiz et al. (2025) identifican como el principal factor de riesgo en la violencia escolar, señalando que, sin una colaboración estrecha entre escuela, familia y comunidad, los esfuerzos de convivencia resultan estériles. Esta complejidad relacional se profundiza ante la soberbia institucional; cuando el plantel responde con asimetría de poder, anula la posibilidad de una verdadera "comunidad de aprendizaje". En este sentido, la propuesta de Nova (2025) destaca que las guías psicoeducativas con enfoque restaurativo deben ser horizontales, permitiendo que padres y docentes se sitúen en un plano de igualdad ética, lejos de la verticalidad de la "pedagogía bancaria" advertida por Freire (2005).

La aparente negligencia del hogar, cuando es analizada bajo la Teoría del Sufrimiento Social de Kaplan (2013), revela en realidad un profundo dolor social; la ausencia física del padre no es falta de amor, sino un sacrificio exigido por la supervivencia. Superar el distanciamiento implica un "entrelazamiento emocional", tal como propone Maturana (2002) donde el docente y el acudiente se legitiman como co-educadores. De allí que la deconstrucción de estas tramas subraya que la escuela no puede ser un recinto cerrado frente a la hostilidad barrial. Si el plantel reproduce lógicas de exclusión, tal como advierten los lineamientos de UNESCO (2026) se convierte en un

agente que cronifica el conflicto, perdiendo su función reparadora y su capacidad de ser el primer modelo de ejercicio ciudadano.

Seguidamente, se presenta la Tabla 17, la cual sistematiza las diversas aproximaciones, complejidades y horizontes de sentido que emergen en la gestión y resolución de conflictos dentro de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno.

Tabla 17.

Tramas Intersubjetivas: Resolución de Conflictos

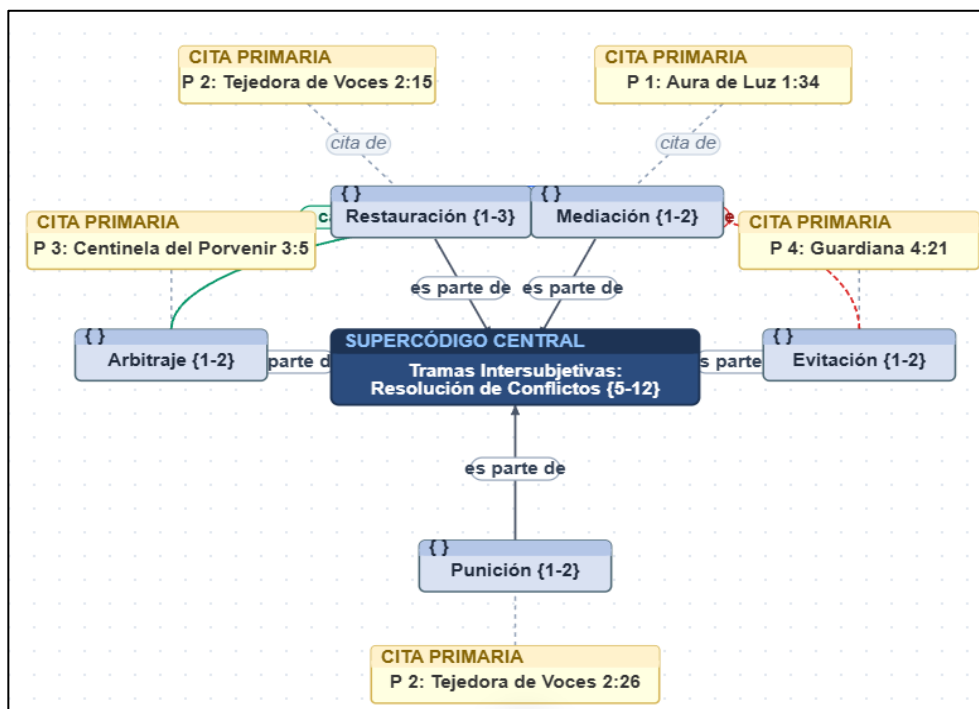
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
Mediación	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:34	<i>"Cuando los estudiantes aceptan ir a la oficina, hacemos un círculo de palabra. Sentamos a las partes afectadas, dejamos que cada uno exponga su punto de vista sin interrumpirse y buscamos que ellos mismos propongan los acuerdos para reparar el daño."</i>	El desvelamiento comprensivo de la práctica orientadora devela una transición de la sanción punitiva a la justicia restaurativa. El "círculo de palabra" opera como un dispositivo intersubjetivo que neutraliza temporalmente las asimetrías de poder. Al forzar el reconocimiento mutuo a través de la escucha atenta, la mediación devuelve la agencia a los estudiantes, convirtiéndolos en constructores de sus propios pactos de convivencia.
Punición	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:15	<i>"La resolución que muchos docentes aplican por la premura del tiempo es la anotación en el observador y la remisión a coordinación. Es una salida rápida, pero sabemos que el conflicto no se resuelve ahí, solo se burocratiza y el resentimiento queda latente."</i>	El escrutinio analítico de esta práctica institucional expone las limitaciones del modelo disciplinario tradicional. Ante la saturación del tiempo escolar, la escuela recurre a la tramitación burocrática del conflicto. Esta respuesta reactiva congela la hostilidad en un expediente administrativo, pero al omitir la deconstrucción reflexiva del problema, cronifica el resentimiento y debilita el tejido vincular.
Arbitraje		<i>"asistir a todas las reuniones de los profesores y los"</i>	La exégesis territorial devela una demanda de

	P 4: REPRESENTANTE DE FAMILIA Guardiana. - 4:21	coordinadores... que cuando haya un problema ellos actúen como jueces justos, que escuchen a las dos partes y no se inclinen solo por el reporte del profesor, porque a veces los muchachos se sienten perseguidos."	imparcialidad y justicia procedimental por parte de las familias. La percepción de la madre cuestiona el arbitraje vertical de la escuela cuando este opera de manera corporativista o sesgada. Para que la resolución sea legítima a los ojos del territorio, las figuras de autoridad deben despojarse de la soberbia institucional y garantizar un debido proceso afectivo.
Evitación	P 3: ESTUDIANTE Centinela del Porvenir. - 3:5	"Para evitar ganarse una puñalada o una limpia afuera, si uno tiene un problema con alguien de un grupo pesado, lo mejor es tragarse la rabia, quedarse callado y no decirle nada a los profesores, porque si uno acusa, lo tildan de sapo y le va peor."	El desarmado crítico de la perspectiva estudiantil devela una estrategia de autocuidado basada en el silencio impuesto y el miedo. En el contexto de Soledad, las lógicas delictivas del entorno barrial redefinen las formas de afrontamiento dentro del plantel. La evitación y la autocensura surgen como respuestas racionales ante la incapacidad institucional de garantizar una protección real fuera de sus muros.
Restauración	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:26	"La verdadera resolución llega cuando el Manual de Convivencia deja de ser un libro de castigos y se convierte en una guía de compromisos formativos. El estudiante que daña una relación debe repararla haciendo servicio comunitario en el colegio o liderando un taller de paz."	El hilado analítico de este cruce de miradas docentes despliega el horizonte utópico-praxeológico de su tesis. La resolución eficaz exige una reconversión de los dispositivos institucionales. Sustituir la suspensión expulsiva por acciones de reparación comunitaria reinserta éticamente al estudiante transgresor, fortaleciendo el tejido social escolar en lugar de fragmentarlo.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 13

Red semántica de las tramas intersubjetivas: Resolución de conflictos



Nota. Capturada de la Vista de Red (*Network View*) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Como se evidencia en la Figura 13, los mecanismos institucionales se debaten entre la Mediación {1-2} a través del círculo de palabra y la Punición {1-2} burocrática del observador. Por su parte, la Evitación {1-2} inducida por el miedo y la ley del silencio en el entorno barrial de Soledad se posiciona como una respuesta defensiva que entra en contradicción directa con la demanda familiar de un Arbitraje {1-2} imparcial y garantista. No obstante, la categoría Restauración {1-3} emerge como el eje integrador y prospectivo de las tramas intersubjetivas, impulsando la reconversión de la sanción disciplinaria en un compromiso formativo y de reparación comunitaria.

Análisis interpretativo

La resolución de conflictos constituye el punto de inflexión donde se define la ética institucional. El uso de círculos de palabra responde a una Racionalidad Dialógica

(Habermas, 1987), donde la suspensión de la coacción permite que el reconocimiento mutuo reemplace a la agresión. En contraste, la punición administrativa ilustra la vigencia de las tecnologías disciplinarias descritas por Foucault (1975) el registro documental actúa como un mecanismo de control que, al ser externo a la conciencia del sujeto, impide la transformación ética.

El arbitraje, cuando es percibido como sesgado, dinamita la legitimidad de la escuela. Desde la Pedagogía de la Concientización (Freire, 2005) la autoridad debe ejercerse como una investigación conjunta de la verdad, evitando reproducir las lógicas de opresión. Más complejo aún es el fenómeno de la evitación: bajo el prisma de la Paz Negativa de Galtung (1998), la ausencia de conflicto visible en el aula no implica bienestar, sino una sumisión amordazada por el miedo estructural. Finalmente, el horizonte restaurativo propuesto por los docentes es la respuesta más coherente con la Ecología Social de la Convivencia (Ortega Ruiz, 2010). Al convertir el Manual de Convivencia en un mapa de compromisos formativos, la institución deja de ser un tribunal y se convierte en un ecosistema interdependiente donde la paz se construye a través de la praxis solidaria.

Tras haber desglosado las dinámicas de resolución y lo complejo en las relaciones triádicas, es imperativo profundizar en la esencia ontológica del fenómeno estudiado. La Tabla 18 condensa la sistematización de las Tramas Intersubjetivas: Significados de la Violencia Escolar. Este apartado deconstruye cómo los distintos actores, docentes, familias y estudiantes otorgan sentido a la violencia, revelando que su significado está intrínsecamente ligado a la vivencia del dolor, la deshumanización y la precariedad del territorio. A continuación, en la Tabla 18, se presenta esta cartografía de sentidos, acompañada de un análisis que articula estas percepciones con los fundamentos de la justicia afectiva y la ecología social de la convivencia.

Tabla 18.

Tramas Intersubjetivas: Significados de la Violencia Escolar

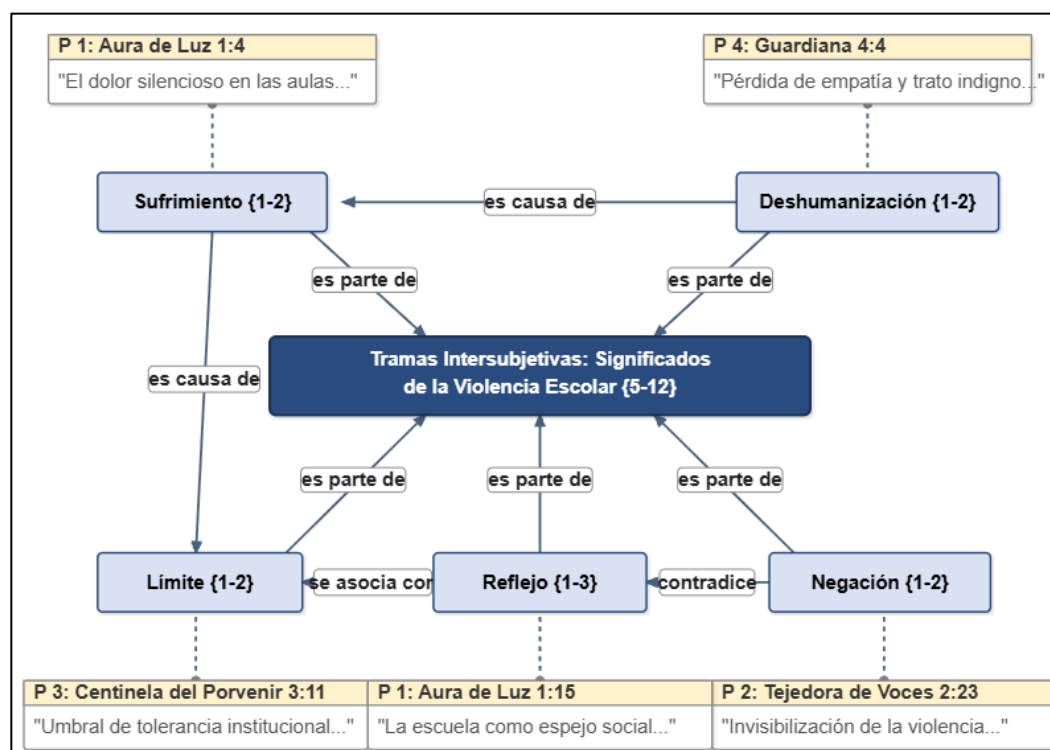
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
Sufrimiento	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:4	<i>"Es doloroso atender casos donde los estudiantes llegan llorando a la oficina... significa que para ellos el colegio deja de ser un lugar feliz y se vuelve un castigo, un espacio de sufrimiento que afecta su mente."</i>	El desvelamiento comprensivo de este registro devela que el significado primario de la violencia es el dolor psíquico encarnado. La agresión escolar despoja a la institución de su carácter protector y la dota de un sentido carcelario o de suplicio. La violencia escolar es significada aquí como una fuerza opresora que lesiona la salud mental y fractura el bienestar emocional del menor.
Deshumanización	P 4: REPRESENTANTE DE FAMILIA Guardiania. - 4:4	<i>"La violencia escolar es la falta de respeto total hacia la dignidad del otro. Cuando un estudiante humilla a un compañero delante de todos... se pierde el valor como personas y nos volvemos como animales salvajes en el trato."</i>	La exégesis territorial expone que la violencia es significada por la familia como un proceso de degradación ontológica. La humillación pública no solo infringe un daño psicológico, sino que despoja tanto al agresor como al agredido de sus condiciones de sujetos éticos. Significar la violencia como una "salvajización" devela el quiebre absoluto de los pactos elementales de civilidad en el barrio.
Límite	P 3: ESTUDIANTE Centinela del Porvenir. - 3:11	<i>"Para mí la violencia de verdad significa cuando ya hay armas o sangre... los insultos, las recochanzas o las burlas en el salón no son violencia, son solo formas de hablar o de llevarnos entre compañeros aquí en el Porvenir."</i>	El desarmado crítico de la perspectiva estudiantil devela una semántica restrictiva y defensiva de la transgresión. El significado de la violencia es desplazado únicamente hacia el daño físico letal, operando como un mecanismo de adaptación al entorno hostil de Soledad. Al restringir el concepto, el estudiante resignifica la agresión verbal cotidiana como un código de socialización válido.
Negación	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:23	<i>"Cuando un estudiante agrede o insulta a un compañero, el significado profundo de ese acto es que no le importa el otro, no lo ve como un igual. Hay un desprecio total hacia</i>	El hilado analítico de la voz docente sitúa el significado de la agresión en el plano del vacío relacional e intersubjetivo. La violencia es la puesta en escena del desprecio y la anulación del prójimo. Este significado devela que la agresividad áulica es un

		los derechos de los demás que se aprende en las esquinas."	síntoma de pautas de exclusión aprendidas en la calle, donde la supervivencia individual exige la aniquilación simbólica del rival.
Reflejo	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:15	"Al final de cuentas, el significado real de la violencia en el colegio es que es un espejo de la sociedad. Los niños no son violentos porque sí; el colegio solo refleja las fronteras invisibles, el microtráfico y el abandono que se respira en Soledad."	El escrutinio de este cruce de miradas docentes despliega una interpretación macroestructural y sistémica. La violencia escolar pierde su significado de falta individual y adquiere el sentido de un síntoma social isomórfico. La escuela se significa como una caja de resonancia donde impactan las dinámicas delictivas, el abandono estatal y las carencias del contexto de la periferia.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 14

Tramas Intersubjetivas: Significados de la Violencia Escolar



Nota. Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Como se observa en la Figura 14, el significado atribuido a la violencia escolar transita desde el Sufrimiento {1-2} psíquico encarnado y la Deshumanización {1-2} ontológica del sujeto, pasando por la perspectiva estudiantil que fija un Límite {1-2} centrado en el daño físico. Estas significaciones entran en contradicción directa con la postura del docente, quien interpreta la agresión como la Negación {1-2} e invisibilización absoluta del otro. Finalmente, la categoría Reflejo {1-3} conecta de forma transversal estas visiones, resignificando la violencia no como un hecho aislado, sino como un síntoma isomórfico del entorno social de Soledad.

Análisis interpretativo

El significado de la violencia escolar en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno no es unívoco; está profundamente atravesado por el territorio. Bajo la Teoría del Sufrimiento Social de Kaplan (2013) observamos que la violencia es, antes que un hecho conductual, una herida simbólica que altera la identidad del menor. Esta deshumanización, descrita por Freire (2005) como la negación de la "vocación ontológica de ser más", es el resultado de la internalización de una lógica opresora que se filtra desde la calle hasta el pupitre.

La semántica del estudiante (significar la violencia solo como daño físico) ilustra la Violencia Cultural de Galtung (1998): el lenguaje se adapta para sobrevivir, invisibilizando la agresión cotidiana. Es, en términos de Maturana (2002), una "negación sistemática del otro" donde la convivencia se desvirtúa. La escuela, sin embargo, debe reconocerse como un "espejo" del entorno. Esta visión sistémica, alineada con la Ecología Social de Ortega Ruiz (2010) y las recomendaciones de la UNESCO (2026) exige que la institución no solo contenga el síntoma, sino que actúe como un contra espacio que proteja la dignidad, ofreciendo una narrativa de convivencia alternativa a la que dictan las "esquinas" del barrio Soledad.

Tabla 19.

Tramas Intersubjetivas: Vivencias de Violencia Escolar

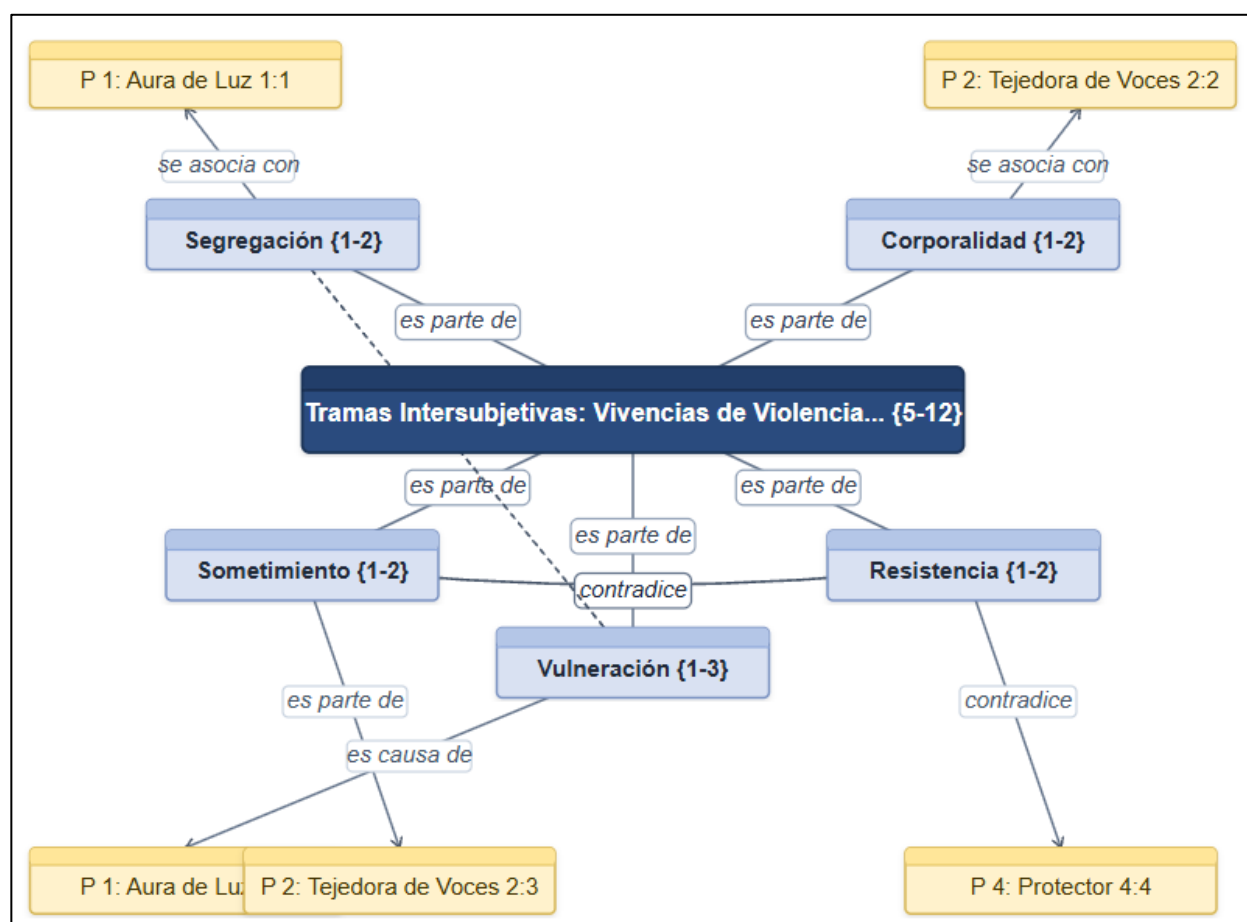
Fibras Testimoniales Emergentes	Voces Encarnadas	Procedencia del Relato	Hermenéutica Deconstructiva del Territorio
Segregación	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:1	"Se podría decir que, si he presenciado, pero más que violencia física, ha sido violencia psicológica... sus compañeritas la aislaban, no querían trabajar con ella, no la incluían o hacían participe de actividades curriculares y extracurriculares."	El desvelamiento comprensivo de la vivencia narrada por la orientadora expone la crudeza de la agresión por omisión o desprecio social. La segregación áulica actúa como un dispositivo invisible de castigo horizontal que expulsa al sujeto del circuito de interacciones académicas y afectivas. La vivencia de la violencia escolar, en este nivel, es la experiencia del silenciamiento y la anulación relacional.
Corporalidad	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:2	" pasaron de las palabras a los empujones y finalmente terminó en una riña recíproca a las afueras de la institución donde se involucraron otros jóvenes del sector... se lanzaban golpes contundentes sin medir las consecuencias."	El escrutinio analítico de esta vivencia devela la materialización del conflicto en el plano de la fuerza bruta y el choque de los cuerpos. La violencia verbal transmuta de forma intempestiva en violencia física lesiva cuando los códigos de autocontrol fracasan. La vivencia áulica se traslada a la periferia del plantel, donde los cuerpos se convierten en el territorio de descarga de la rabia y la hostilidad barrial.
Sometimiento	P 1: DOCENTE DE APOYO Aura de Luz. - 1:8	" el estudiante que es más fuerte físicamente o que tiene respaldo de grupos o pandillas afuera del colegio, usa ese imaginario para someter con la mirada o con amenazas discretas a los más vulnerables."	La exégesis territorial sitúa la vivencia de la agresión en las estructuras de dominación soterrada. El sometimiento corporal y gestual se nutre del capital coercitivo del entorno delictivo de Soledad. La agresión se vivencia aquí como una tiranía de baja intensidad, donde gestos tan sutiles como la mirada o la palabra amenazante bastan para restringir la libertad del compañero en las zonas comunes.
Resistencia	P 2: DOCENTE DE AULA Tejedora de Voces. - 2:3	"Cuando se presentan estas riñas, la actitud de los estudiantes implicados es de total desafío. No atienden al llamado de atención del docente, se muestran cargados de rabia y la única consigna que expresan es que 'las	El desarmado crítico de la respuesta estudiantil expone que la vivencia de la confrontación está ligada a un mandato de honor y validación grupal. El estudiante opone una resistencia explícita a la mediación del docente. "Arreglar las cosas de frente" es una consigna existencial que clausura la vía pacífica e instaura el combate como el único

	cosas se arreglan de frente'."	mecanismo legítimo para restaurar el estatus vulnerado.
Vulneración	P 4: REPRESENTANTE DE FAMILIA Protector. - 4:4 "La violencia escolar es la falta de respeto total hacia la dignidad del otro. Cuando un estudiante humilla a un compañero delante de todos... eso es lo que pienso; entonces arrastran a otros niños a esa violencia que ya ellos traen..."	El hilado analítico del testimonio materno visibiliza el carácter expansivo y contaminante de la agresión vivida. La humillación pública no es un evento insular; opera como una onda de vulneración socioemocional que arrastra e involucra a testigos pasivos o a pares inicialmente ajenos al conflicto. La vivencia de la violencia desestabiliza el ecosistema psíquico del aula entera.

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 15

Red semántica de Vivencias de Violencia Escolar



Nota. Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Como se evidencia en la Figura 15, la vivencia encarnada del conflicto se manifiesta inicialmente a través de la Segregación {1-2} o aislamiento relacional y la Corporalidad {1-2} expresada en el choque de los cuerpos en la periferia escolar. Estas dinámicas devienen en estructuras de Sometimiento {1-2} latente sustentadas en el capital coercitivo del entorno de Soledad. Sin embargo, la actitud de Resistencia {1-2} y apego al código de honor estudiantil entra en contradicción directa (contradice) con la autoridad institucional, mientras que la categoría Vulneración {1-3} opera como el eje expansivo que desestabiliza transversalmente el clima socioemocional del aula.

Análisis interpretativo

El significado de la violencia en el contexto de Soledad es una construcción intersubjetiva que revela la profunda crisis relacional del entorno. Bajo la Teoría del Sufrimiento Social de Kaplan (2013) la violencia es significada como una herida que vulnera la dignidad socioafectiva, transformando el aula, espacio destinado a la emancipación, en un territorio de suplicio. Esta experiencia dialoga con la Pedagogía Crítica de Freire (2005) donde la deshumanización se entiende como la pérdida de la vocación ontológica de ser más; al violentar al otro, el sujeto no solo agrede, sino que se autodegrada, internalizando la lógica del opresor que le impone su contexto macrosocial.

La semántica defensiva del estudiante, quien delimita la violencia solo a lo físico, se deconstruye bajo la noción de Violencia Cultural de Galtung (1998): esta "paz negativa" vista como la ausencia de violencia directa, pero persistencia de violencia estructural es un mecanismo adaptativo necesario para sobrevivir en la periferia. Como postula la Biología del Amor de Maturana (2002) la negación del otro como legítimo otro; clausura cualquier posibilidad de comunidad. En este sentido, la interpretación de la escuela como "espejo" del entorno, fundamentada en la Ecología Social de Ortega Ruiz (2010), confirma que la violencia no es una patología individual, sino un síntoma sistémico. La escuela, en su intento por significar y contener esta agresión, debe dejar de ser una burbuja y convertirse en un ecosistema reflexivo capaz de restaurar el lazo afectivo roto por la exclusión.

La Sintaxis de los Saberes Situados

El escrutinio fenomenológico-hermenéutico de las trece subcategorías extraídas, denominada tramas intersubjetivas, devela que la violencia y la convivencia en el escenario escolar de Soledad no constituyen eventos insulares ni brotes psicopatológicos de la conducta individual. Al confrontar de manera transgrupal las voces de las docentes (La Tejedora de Voces y El Aura de Luz), los estudiantes (El Centinela del Porvenir) y las familias (La Guardiania), emerge un agudo conflicto representacional y ontológico. La escuela se deconstruye, bajo el tamiz de la Ecología Social de Ortega Ruiz, como un microsistema poroso cuyas fronteras físicas y relacionales son constantemente desbordadas por la crudeza macrosocial del entorno. Las dinámicas de exclusión precaria, el pandillismo y el microtráfico territorial penetran las aulas en forma de Mimetismo y Réplica, forzando a los sujetos a instrumentalizar la agresividad física y verbal como un capital de supervivencia y un código de honor irrenunciable para habitar la cotidianidad escolar.

Este fenómeno se complejiza al desarmar críticamente los horizontes de sentido que los actores asignan a la transgresión. Mientras la mirada adulta e institucional (docentes y acudientes) significa la hostilidad desde la Transgresión de la dignidad humana y el Sufrimiento Social (Kaplan, 2013) la subjetividad juvenil opera bajo un preocupante régimen de Normalización e Invisibilización. Apoyado en la Violencia Cultural de Johan Galtung (1998) se evidencia que los estudiantes desplazan la frontera conceptual de la agresión únicamente hacia el daño físico lesivo o letal (la sangre, el arma), reduciendo las microviolencias áulicas, el ciberacoso y la segregación psicológica a la categoría inocua de recochanzas o interacciones grupales estándar. Esta anestesia relacional se traduce, en la vivencia de los espectadores, en una Indiferencia táctica adoptada como blindaje existencial, lo que quiebra de raíz la Biología del Amor y la Alteridad de Humberto Maturana (2002), al anularse la capacidad de percibir al compañero como un ser legítimo y digno de amparo.

Frente a este panorama de vulneración sistémica, la respuesta institucional analizada expone las tensiones propias de la microfísica del poder descrita por Michel

Foucault (2002). Las estrategias tradicionales de la escuela oscilan entre la contención reactiva mediante el Aislamiento de los implicados y una Punición burocrática que congela el conflicto en anotaciones del observador o suspensiones expulsivas. El análisis de deconstrucción demuestra que este modelo punitivo mecanicista satura el ecosistema y propicia el distanciamiento, transformando la sanción en un dispositivo de opresión bancaria en términos de Paulo Freire (2005) que, en lugar de generar concientización, cronifica el resentimiento y empuja a los profesionales a un estado de Desesperanza operativa ante la inoperancia de las rutas gubernamentales externas. Asimismo, la presencia permanente de una Vigilancia panóptica en pasillos y zonas comunes evidencia que el orden escolar depende de la fiscalización externa del cuerpo antes que de una ética del cuidado internalizada autónomamente por los jóvenes.

El entramado II, devela una potente transformación orientada hacia el rescate de la escuela como territorio de paz y refugio afectivo. El clamor unánime de las familias y el personal de psicoorientación exige que la resolución de conflictos abandone de forma definitiva la soberbia burocrática y transite hacia una Racionalidad Dialógica (Habermas, 1987) a través de los círculos de palabra, donde la mediación justa y la Restauración relacional sustituyan al castigo. Las propuestas emergentes se anclan en la necesidad de consolidar una Corresponsabilidad orgánica entre la Escuela y el Hogar que blinde al menor frente a las heridas biográficas de su entorno, y demandan una Flexibilización curricular sensible al trauma comunitario, asumiendo que el bienestar socioemocional es la condición ontológica previa a cualquier exigencia académica. En última instancia, la investigación concluye que la edificación de una auténtica cultura de paz en los márgenes de la exclusión requiere una intervención Sistémica y de largo aliento, donde la afectividad, el diálogo crítico y el reconocimiento mutuo de las subjetividades heridas se instituyan como los únicos cimientos posibles para la emancipación y la dignificación humana en el territorio.

Entramado III

Develación de Nodos Epistémicos

La conformación de una episteme en torno a la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad, demanda una inmersión profunda en la trama de significados que los actores sociales tejen en su cotidianidad. En virtud de ello, el presente entramado metódico se erige como el espacio de confluencia epistémica y procedimental orientado a la develación de las categorías del estudio, denominadas en este estudio, nodos epistémicos, las cuales constituye un centro dinámico de confluencia intersubjetiva, donde convergen las voces encarnadas de los actores, las realidades fenoménicas del territorio vulnerado y el sustento teórico de la investigación. Así, los Nodos Epistémicos operan como entramados de saberes situados y redes de significación que permiten deconstruir la violencia escolar y apostar a la convivencia desde una perspectiva emancipadora y transformacional, asumiendo que la realidad escolar en el contexto colombiano está atravesada por realidades sociohistóricas complejas que requieren ser interpeladas desde una racionalidad crítica y emancipatoria.

Siguiendo el mismo orden de ideas, este tránsito metódico se fundamenta en la hermenéusis de los saberes situados, reconociendo que el conocimiento sobre la convivencia emerge de las voces, vivencias y resistencias de los sujetos que habitan los territorios vulnerados. Desde los postulados de la Teoría Crítica, este ejercicio interpretativo supera la contemplación pasiva; busca desentrañar las estructuras de poder, las dinámicas de exclusión y los sentidos soterrados que perpetúan o transforman la violencia en las aulas. Develar las categorías significa, por tanto, hacer consciente lo cotidiano a través de un diálogo dialéctico y horizontal con los actores sociales.

Por otra parte, tras un riguroso proceso de inmersión en los discursos compartidos por los actores sociales, se procedió a la ejecución del tránsito hermenéutico interpretativo. Este implicó la lectura, relectura, aprehensión y el análisis dialéctico de

cada saber situado. Consecuentemente, a través de la codificación abierta, emergieron las categorías y subcategorías que dan respuesta a los propósitos orientadores de esta investigación. Estas dimensiones de la realidad, que conforman la génesis de la nueva episteme sobre la violencia escolar y la convivencia en contextos de vulnerabilidad en Colombia.

A continuación, en la tabla 20 se despliega el análisis detallado de las categorías (Nodos Epistémicos) y subcategorías (Tramas Intersubjetivas), considerando que cada una de ellas es abordada a partir de una triangulación tridimensional: en primer lugar, se expone la textura de las voces de los informantes clave (sustrato empírico y fenomenológico); en segundo término, se ejerce la hermeneusis crítica de la investigadora; y, finalmente, se establece un diálogo argumentativo con los referentes teóricos que sustentan la investigación. Este ejercicio dialógico es el que, en última instancia, permite fracturar el conocimiento instituido para abrir paso a la emergencia de una nueva episteme de la convivencia.

Tabla 20.

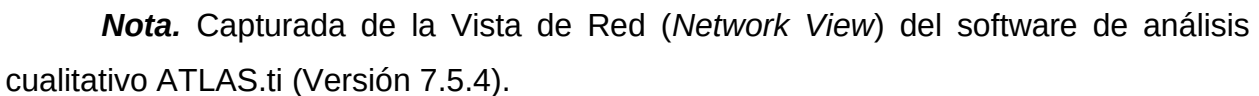
Sistema de Nodos epistémicos.

Nodos epistémicos	Tramas Intersubjetivas	Fibras Testimoniales Emergentes
Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar	• Conceptualización de la Violencia Escolar • Percepción de la Violencia	• Normalización • Intimidación • Relatividad • Transgresión • Reflejo • Invisibilización • Naturalización • Estigmatización • Indiferencia • Multidimensionalidad
Contexto Vivencial del Entorno	• Contexto Social • Ambiente de Convivencia Escolar	• Mimetismo • Invasión • Estigmatización • Réplica • Gubernamentalidad • Exclusión • Tensión • Inclusión • Vigilancia

		• Subjetividad
Actores y Dinámicas Relacionales	• Acciones de la Familia • Acciones de los docentes y de la Institución • Relaciones entre docentes, estudiantes y familias	• Modelamiento • Delegación • Externalización • Asimetría • Ausentismo • Aislamiento • Desesperanza • Diálogo • Sanción • Prevención • Fractura • Demanda • Distanciamiento • Alianza • Hostilidad
Manifestaciones del Conflicto	• Episodios de Conflictos • Vivencias de Violencia Escolar	• Psicologización • Escalada • Ciberespacio • Beligerancia • Labilidad • Segregación • Corporalidad • Sometimiento • Resistencia • Vulneración
Elementos Experienciales	• Experiencias Vividas • Significados de la Violencia Escolar	• Impotencia • Afectación • Resignación • Trauma • Transformación • Sufrimiento • Deshumanización • Límite • Negación • Reflejo
Gestión de Violencia Escolar	• Estrategias para la Convivencia Escolar • Resolución de Conflictos	• Sensibilización y Empatía Colectiva • Mediación Pedagógica • Acción Comunicativa y Escenarios de Paz • Corresponsabilidad y Alianza Escuela-Familia • Mediación • Punción • Arbitraje • Evitación • Restauración

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Red macrosistémica e integradora del sistema de nodos epistémicos de la investigación



El mapa integrador establece una dinámica recursiva entre el Sustrato Epistemológico y el Contexto Vivencial del Entorno, los cuales actúan como marcos condicionantes sobre las Manifestaciones del Conflicto y los Elementos Experienciales

habitados por la comunidad. A su vez, el nodo de Actores y Dinámicas Relacionales se conecta simétricamente con el eje de Gestión de la Violencia Escolar, demostrando que la superación de la fragilidad relacional en Soledad exige el tránsito de la punición burocrática hacia una praxis pedagógica restaurativa, dialógica y corresponsable.

Análisis interpretativo

A continuación, se presenta la Figura 17, la cual sintetiza la Cartografía del Entramado: Red de Confluencia Epistémica para una Convivencia Emancipadora. Esta diagramación visual permite observar cómo las fibras testimoniales se integran en un tejido de significaciones que explican la violencia y la convivencia en el territorio donde se ubica la Institución Educativa. Esta representación es la visualización del pulsar pedagógico y humano que habita en nuestras aulas. En el núcleo de la imagen, el Territorio Educativo Vulnerado late como un espacio de acogida y escucha, donde la tensión constante entre la dureza de la precariedad y la esperanza viva de la resistencia humana conviven en un mismo horizonte.

Los nodos epistémicos, representados como esferas de influencia, dialogan entre sí a través de filamentos que dan cuenta de la trama intersubjetiva del conflicto; nos recuerdan que ninguna estrategia de gestión de la violencia puede entenderse fuera de su contexto vivencial, y que todo saber sobre la escuela está siendo permanentemente transformado por las manos y las voces de quienes la habitan. La imagen desvela que la violencia es una trama viva donde cada fibra; desde la profunda desesperanza hasta el anhelo de restauración, es un hilo necesario que sostiene la realidad de nuestro sistema escolar.

En última instancia, esta red es la episteme en movimiento, un recordatorio visual de que la convivencia emancipadora nace de la sensibilidad institucional para reconocer, entrelazar y transformar nuestras adversidades en una nueva narrativa de paz. La Figura 17, nos invita a mirar el fenómeno de la violencia como un tejido social que, aun estando fracturado, espera ser reconectado a través de la mirada al otro, la alteridad profunda y el compromiso cotidiano con la praxis restaurativa.

Figura 17.

Cartografía del Entramado: Red de Confluencia Epistémica para una Convivencia Emancipadora.



Nota: Elaboración propia (2026), mediante el uso de herramientas de Inteligencia Artificial como soporte para la representación gráfica de modelos teóricos complejos.

Construcción de los Nodos epistémicos

Tras haber definido los nodos en su conjunto, es imperativo desglosar el primer pilar de este edificio teórico. La Tabla 21, que se presenta a continuación, sistematiza el Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar, organizando las tramas intersubjetivas que dan cuerpo a esta categoría y las fibras testimoniales que, emergiendo desde las voces de los actores, otorgan veracidad y sentido a la vivencia.

Tabla 21.

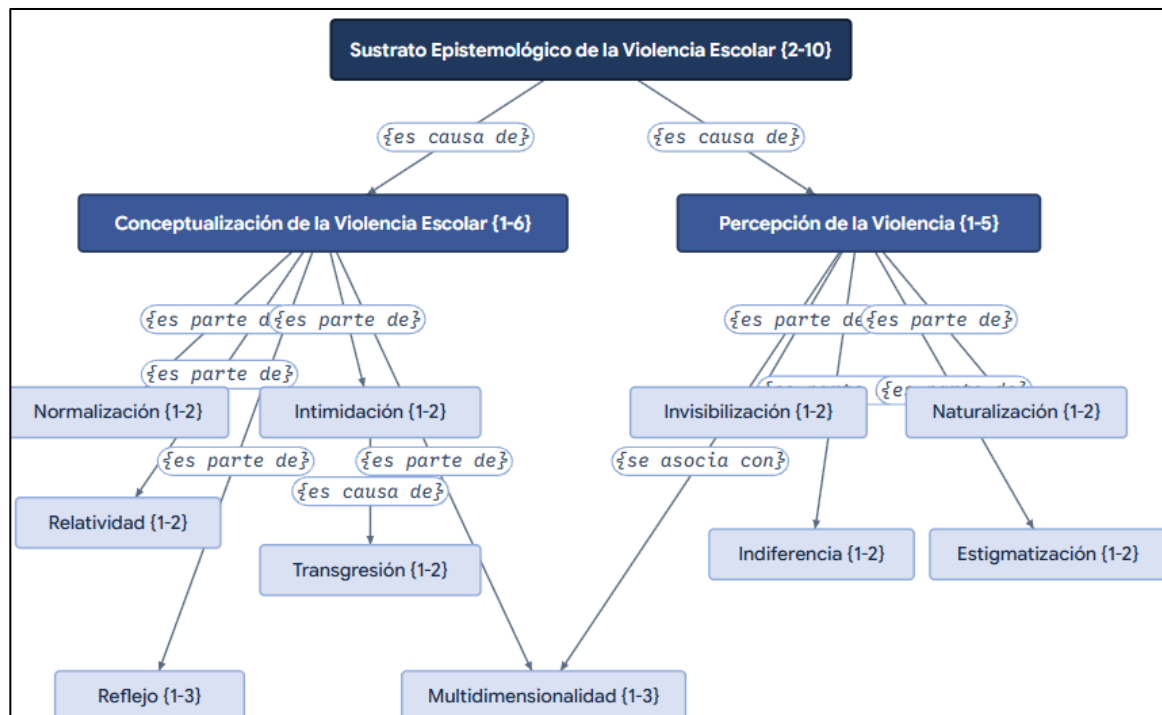
Sistema de Nodos epistémicos. Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar

Nodos epistémicos	Tramas Intersubjetivas	Fibras Testimoniales Emergentes
Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar	• Conceptualización de la Violencia Escolar • Percepción de la Violencia	• Normalización • Intimidación • Relatividad • Transgresión • Reflejo • Invisibilización • Naturalización • Estigmatización • Indiferencia • Multidimensionalidad

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 18

Red semántica del nodo epistémico: Sustrato epistemológico de la violencia escolar



Nota. Capturada de la Vista de Red (*Network View*) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Como se aprecia en la Figura 18, las fibras testimoniales de Normalización {1-2}, Intimidación {1-2}, Relatividad {1-2}, Transgresión {1-2}, Reflejo {1-3} e Invisibilización {1-2} se constituyen en elementos fundantes de la conceptualización del fenómeno. Asimismo, la percepción se nutre de la Naturalización {1-2}, Estigmatización {1-2}, Indiferencia {1-2} y Multidimensionalidad {1-3}. La interacción entre ambas tramas evidencia que la habituación perceptual actúa como causa directa de la distorsión conceptual del conflicto, la cual solo es cuestionada cuando la categoría Multidimensionalidad irrumpe para reconfigurar el fenómeno desde una mirada sistémica.

Interpretación del nodo epistémico Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar: Conceptualización de la Violencia Escolar y Percepción de la Violencia

El nodo epistémico denominada Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar, que se encuentra representado por la Figura 4, denota la necesidad de comprender e interpretar la realidad fenoménica, los significados y los saberes situados que los actores educativos otorgan a las manifestaciones de conflicto en entornos vulnerables en Colombia, que interconecta de forma dialéctica las Tramas Intersubjetivas y las Fibras Testimoniales Emergentes (las voces, sentires y experiencias vividas por la comunidad escolar), determinando así cómo se construye la convivencia y el quiebre de la misma en el espacio escolar.

En este orden de ideas, la matriz relacional de este tejido investigativo devela que el sustrato de la violencia se articula fundamentalmente a partir de dos grandes subcategorías directrices: la Conceptualización de la Violencia Escolar y la Percepción de la Violencia. Cada una de estas dimensiones proyecta sus propias repercusiones en el entramado cotidiano del aula y del plantel, conformando un mapa de significaciones profundamente arraigado en la vulnerabilidad social, tal como se ilustra en la figura del nodo conceptualizado.

A partir de este despliegue, emergen con fuerza una serie de fibras testimoniales, que conforman el tejido capilar del fenómeno, la normalización, intimidación, relatividad, transgresión, reflejo, invisibilización, naturalización, estigmatización, indiferencia y la multidimensionalidad. Estos códigos representan los síntomas y las formas de procesamiento intersubjetivo con las que los actores conviven diariamente, asimilando o resistiendo el conflicto. Al respecto, el discurso vivo de los actores sociales devela la crudeza con la que estas realidades se incrustan en el acontecer institucional; como lo expresa un docente al describir los entornos de vulnerabilidad social y el desvanecimiento de las normas:

Básicamente, las circunstancias relacionadas a la violencia aquí son un reflejo de lo que los muchachos viven afuera, en sus barrios. La intimidación y la transgresión ya se ven como algo cotidiano, casi normal, lo que genera una profunda indiferencia o invisibilización

por parte de algunos miembros de la comunidad que prefieren no involucrarse para evitar problemas mayores. (Contexto Vulnerable 1:24).

De esta manera, se señalan las severas dificultades que enfrentan los educadores y estudiantes colombianos en contextos de exclusión, donde las escuelas no quedan exentas de las dinámicas de violencia estructural del país. Estas circunstancias, lejos de ser eventos aislados, se traducen en procesos de naturalización y estigmatización que afectan de forma directa el clima escolar y el libre desarrollo de los procesos pedagógicos, relegando el hecho educativo y los propósitos de la enseñanza a un segundo plano ante la urgencia de gestionar la supervivencia y el conflicto relacional.

Asimismo, es imperante destacar que las distintas realidades encontradas en las evidencias analizadas se subsumen en una multidimensionalidad del fenómeno, donde los problemas externos propios del acontecer socio-político de la nación penetran las fronteras escolares, quebrando las pautas de convivencia. Esto genera un clima de desmotivación generalizada y desconfianza en el tejido escolar, donde las fibras testimoniales dan cuenta de cómo la violencia es tanto un reflejo de la macro-estructura social como una respuesta relacional situada, tal como se constata en el siguiente testimonio:

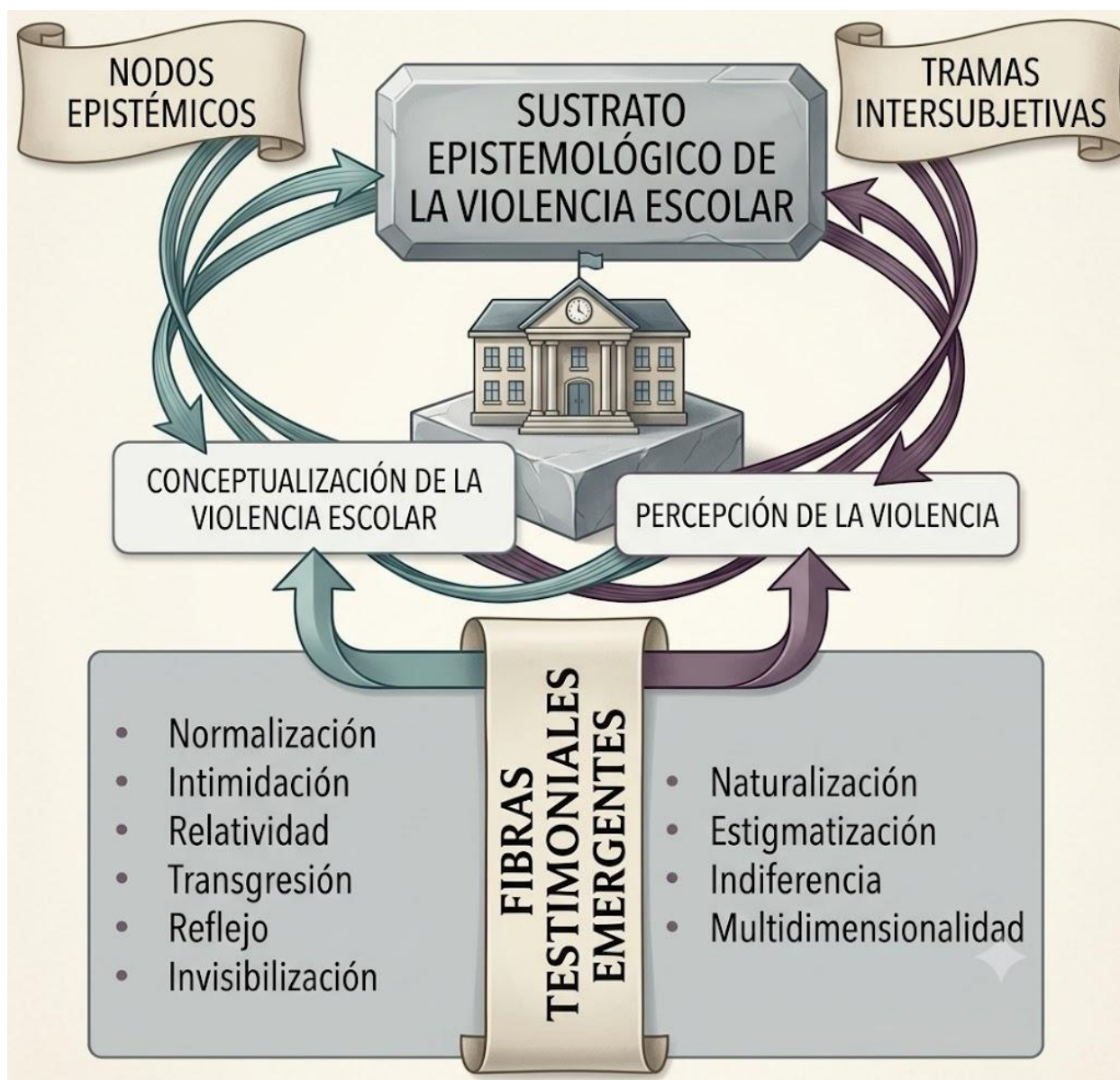
En términos generales, la falta de herramientas institucionales para abordar la violencia desde la raíz y la continua estigmatización hacia nuestros estudiantes por el sector donde viven, hace que la escuela termine mimetizando el conflicto en vez de transformarlo. (Informante Clave - Convivencia Escolar 2:18).

Desde una perspectiva teórica y epistemológica, este nodo encuentra un sólido asidero en los planteamientos de la Hermenéutica Crítica (Gadamer, 1993 y Ricoeur, 2006) y los enfoques de la Violencia Cultural y Estructural (Johan Galtung, 1998). Galtung sostiene que la violencia visible (directa) es solo la punta de un iceberg sostenido por estructuras injustas y por una violencia cultural que legitima, a través de la normalización y la naturalización, conductas de dominación e indiferencia. En los contextos de vulnerabilidad en Colombia, el sustrato epistemológico estudiado demuestra que la convivencia escolar se encuentra tensionada por estos saberes situados; la comunidad resignifica el dolor y el conflicto a través de la experiencia directa,

demandando una transformación que rompa con la invisibilización y permita transitar desde una paz efímera hacia una praxis pedagógica liberadora y verdaderamente integradora.

Figura 19.

Construcción de la Categoría: Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar



Nota: Elaboración propia (2026)

Construcción de los Nodos epistémicos: Contexto Vivencial del Entorno

Tras haber desglosado el sustrato epistemológico de la violencia, es fundamental examinar el territorio donde este fenómeno se hace realidad. La Tabla 22 sistematiza el Contexto Vivencial del Entorno, organizando las tramas intersubjetivas que definen el espacio social y los ambientes de convivencia, junto con las fibras testimoniales que capturan la crudeza de habitar escenarios de exclusión y conflicto.

Tabla 22.

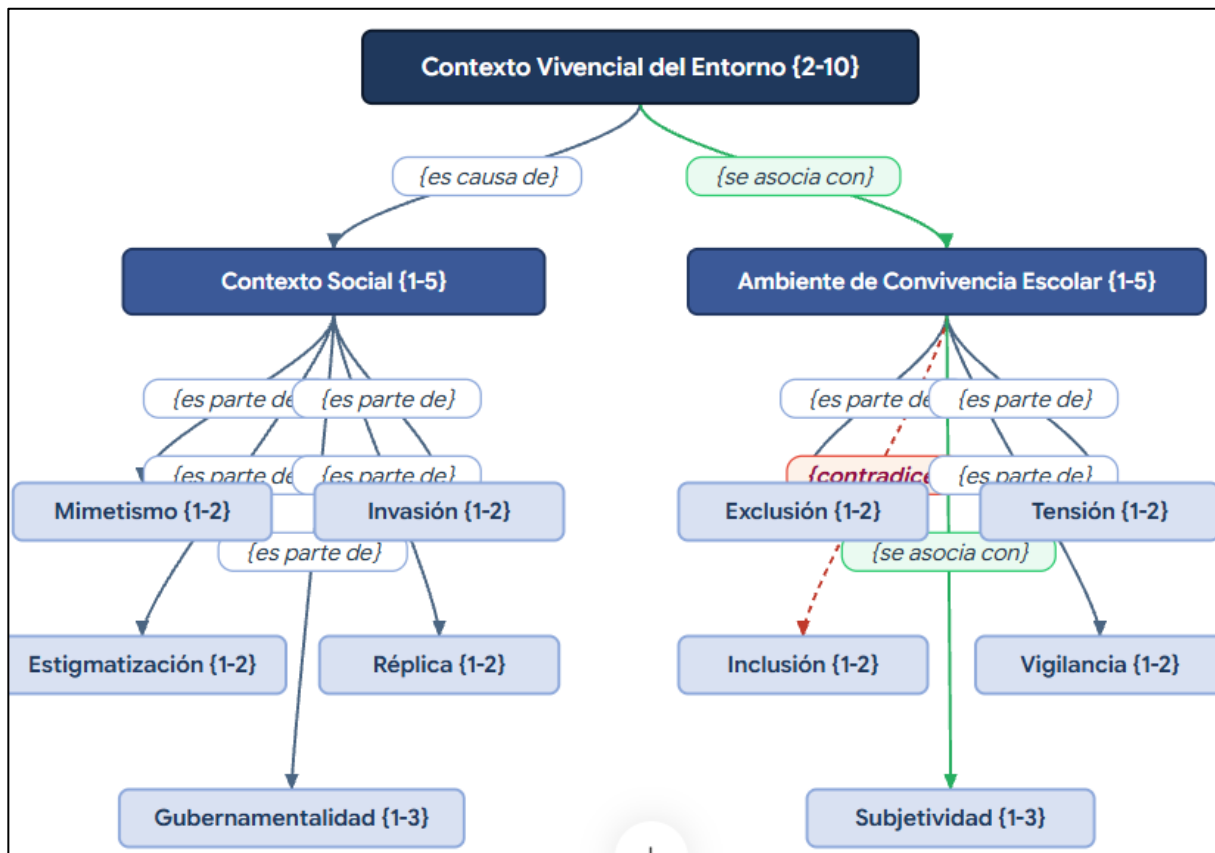
Sistema de Nodos epistémicos. Contexto Vivencial del Entorno

Nodos epistémicos	Tramas Intersubjetivas	Fibras Testimoniales Emergentes
Contexto Vivencial del Entorno	• Contexto Social	• Mimetismo • Invasión • Estigmatización • Réplica • Gubernamentalidad
	• Ambiente de Convivencia Escolar	• Exclusión • Tensión • Inclusión • Vigilancia • Subjetividad

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 20

Red semántica del nodo epistémico: Contexto vivencial del entorno



Nota. Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

En la Figura 20 se conforma el nodo raíz Contexto Vivencial del Entorno {2-10}, el cual se proyecta en una relación de causalidad e influencia estructural hacia las dos tramas intersubjetivas constitutivas: el Contexto Social {1-5} y el Ambiente de Convivencia Escolar {1-5}. La trama del Contexto Social agrupa mediante inclusión categorial las fibras de Mimetismo {1-2}, Invasión {1-2}, Estigmatización {1-2}, Réplica {1-2} y Gubernamentalidad {1-3}. Por su parte, la red del Ambiente de Convivencia Escolar se articula mediante Exclusión {1-2}, Tensión {1-2}, Vigilancia {1-2} y Subjetividad {1-3}, evidenciando una tensión dialéctica directa con la categoría Inclusión {1-2}, lo que demuestra la pugna continua entre las dinámicas de exclusión barrial y los esfuerzos institucionales por construir un espacio seguro.

Interpretación del nodo epistémico Contexto Vivencial del Entorno: Contexto Social y Ambiente de Convivencia Escolar

En el Contexto Vivencial del Entorno, representado en la Figura 21, constituye un segmento fundamental dentro del Sistema de Nodos Epistémicos, representa la dimensión espacial, temporal y social donde se encarnan las experiencias de los actores educativos, se dinamiza mediante Tramas Intersubjetivas y Fibras Testimoniales Emergentes que capturan el sentir, los temores y las estrategias de supervivencia de una comunidad escolar sumergida en escenarios de exclusión y conflicto en Colombia. El contexto vivencial surge, así, como el escenario vivo donde la violencia se experimenta, se significa y, en ocasiones, se resiste.

De acuerdo con el entramado relacional del modelo, se articula de forma bidireccional a través de dos subcategorías esenciales: el Contexto Social y el Ambiente de Convivencia Escolar. Ambas esferas coexisten en una complejidad dialéctica constante: los fenómenos macro sociales del entorno vulnerable (pobreza, fronteras invisibles, presencia de actores armados) perforan las paredes de la institución, condicionando y moldeando de manera directa el clima relacional de las aulas.

Asimismo, el marco integrador, emerge un denso tejido de códigos que son las fibras testimoniales emergentes que describen el día a día de este entorno, mimetismo, invasión, estigmatización, réplica, gubernamentalidad, exclusión, tensión, inclusión, vigilancia y subjetividad. Estas categorías menores revelan cómo la escuela se convierte en un territorio en disputa, donde las dinámicas de la calle se reproducen o se contienen. Al respecto, las voces situadas de los informantes clave describen con nitidez esta porosidad del entorno escolar:

El contexto social de la escuela es sumamente complejo; la violencia de los barrios genera una especie de invasión en las aulas. Los estudiantes traen consigo un mimetismo y una réplica de las conductas de poder y control que ven afuera. Vivimos en una constante tensión donde la vigilancia no es solo institucional, sino comunitaria, lo que fractura la subjetividad de los jóvenes y refuerza la exclusión. (Informante Clave - Contexto Vivencial 3:14).

De este modo, se evidencia cómo las dinámicas externas de vulnerabilidad social alteran la cotidianidad de la institución. La estigmatización que pesa sobre estos sectores geográficos se introduce en la escuela, afectando la identidad de los estudiantes y provocando que el aula se convierta en un espejo de las problemáticas del país. Sin embargo, en medio de estos dispositivos de control y gubernamentalidad, los actores educativos buscan resquicios para generar procesos de inclusión, intentando que la escuela actúe como un espacio de protección frente a la hostilidad exterior.

Asimismo, es fundamental comprender que las realidades que emergen de los testimonios visibilizan que el ambiente de convivencia no está aislado del acontecer socio-político nacional. La precariedad institucional y la desatención del Estado obligan a la comunidad a desarrollar una subjetividad adaptativa. Las tramas intersubjetivas dan cuenta de un escenario donde conviven el miedo al entorno y el deseo de transformación, tal como se extrae de la siguiente narrativa:

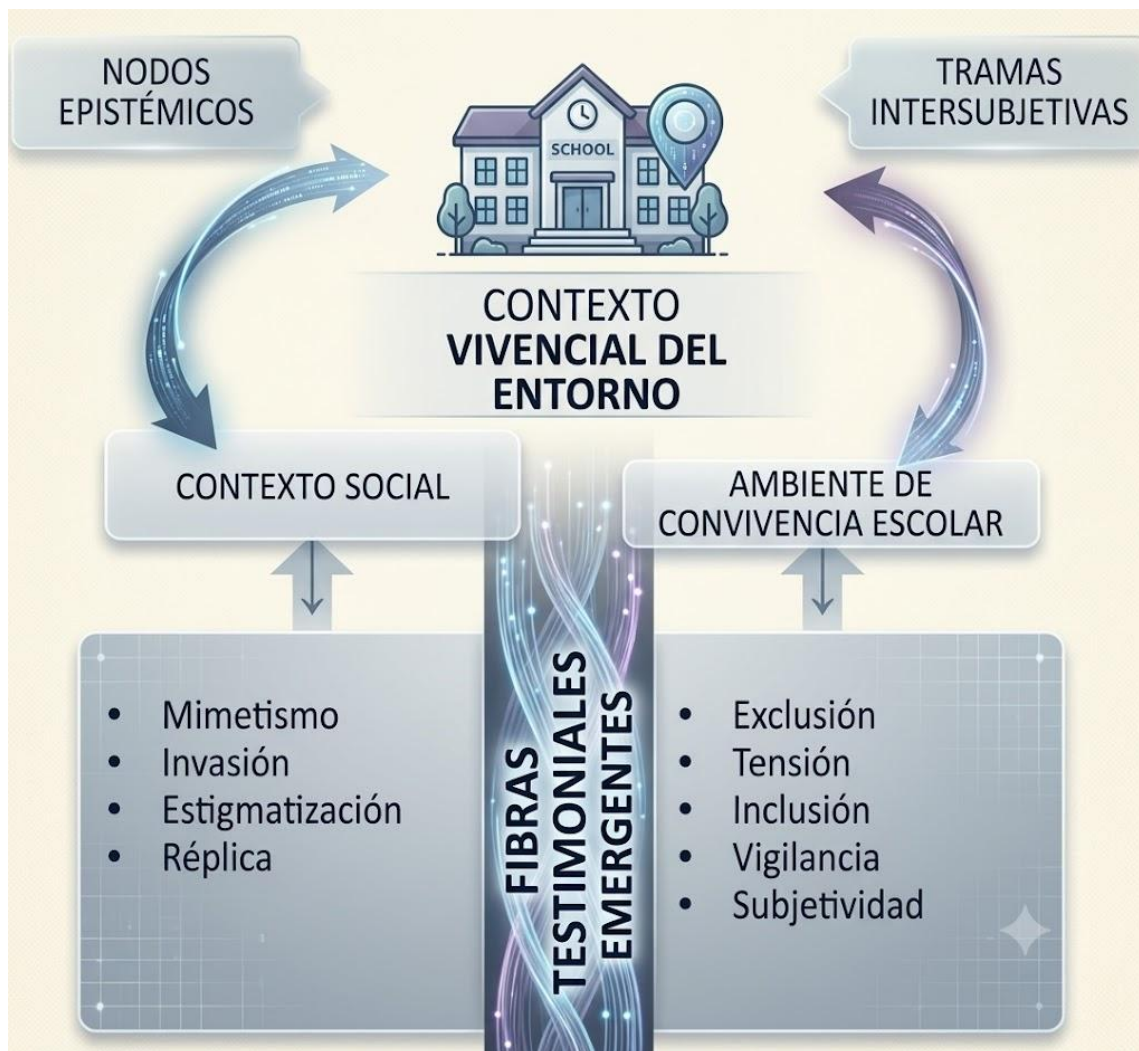
Aquí la convivencia es un ejercicio diario de mediación. Hay días de mucha exclusión y choque, porque el ambiente exterior es agresivo, pero el esfuerzo se centra en construir espacios de inclusión donde la palabra reemplace a la réplica de la violencia que los rodea. (Informante Clave - Convivencia y Entorno 4:09).

Desde una base teórica y epistemológica, este nodo se fundamenta sólidamente en los conceptos de Gubernamentalidad y Biopolítica (Michel Foucault, 2008) y en la Teoría del Espacio Social e Intersubjetividad (Alfred Schütz, 2003). Foucault explica cómo los mecanismos de vigilancia y control moldean los cuerpos y las conductas, algo visible en la forma en que los actores escolares asimilan las lógicas del entorno violento.

Por su parte, la perspectiva fenomenológica de Schütz permite comprender que el mundo de la vida (*Lebenswelt*) de estos estudiantes está determinado por un contexto vivencial donde la vulnerabilidad es la norma. El análisis de este nodo demuestra que, para comprender la episteme de la violencia escolar en Colombia, es obligatorio desentrañar el territorio habitado, asumiendo que la escuela es un espacio poroso donde la subjetividad se construye en el delicado equilibrio entre la réplica del conflicto y la urgencia de la convivencia.

Figura 21.

Construcción de la Categoría: Contexto Vivencial del Entorno



Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Construcción de los Nodos epistémicos: Actores y Dinámicas Relacionales

La Tabla 23, que se presenta a continuación, sistematiza los Actores y Dinámicas Relacionales, cartografiando el modo en que las familias, los docentes y la institución interactúan, se distancian o se alían, configurando así la realidad vivida de la convivencia Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno.

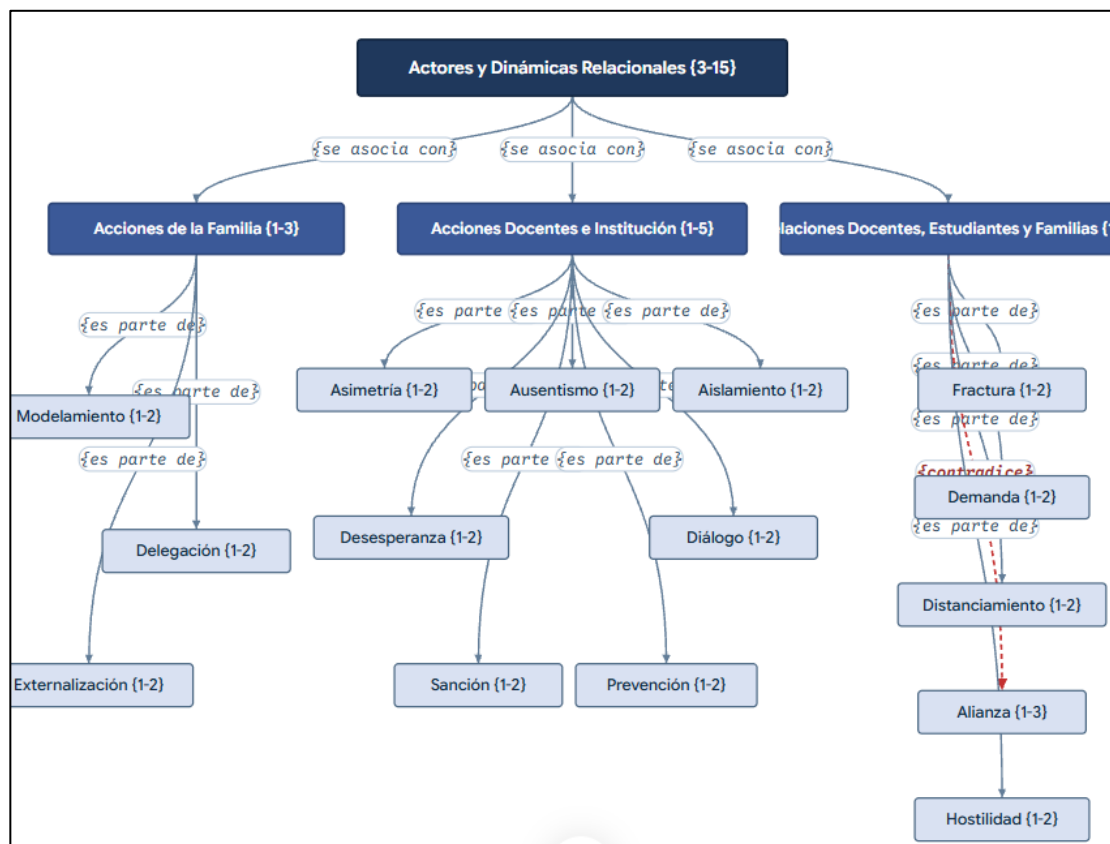
Tabla 23.*Sistema de Nodos epistémicos. Actores y Dinámicas Relacionales*

Nodos epistémicos	Tramas Intersubjetivas	Fibras Testimoniales Emergentes
Actores y Dinámicas Relacionales	• Acciones de la Familia • Acciones de los docentes y de la Institución • Relaciones entre docentes, estudiantes y familias	• Modelamiento • Delegación • Externalización • Asimetría • Ausentismo • Aislamiento • Desesperanza • Diálogo • Sanción • Prevención • Fractura • Demanda • Distanciamiento • Alianza • Hostilidad

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 22.

Red semántica del nodo epistémico: Actores y dinámicas relacionales



Nota. Capturada de la Vista de Red (*Network View*) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

En la figura 22 se representa el nodo raíz Actores y Dinámicas Relacionales {3-15}, el cual ejerce un papel condicionante sobre las tres tramas intersubjetivas que articulan la convivencia: las *Acciones de la Familia* {1-3}, las *Acciones Docentes e Institución* {1-5} y las *Relaciones entre Docentes, Estudiantes y Familias* {1-5}. La trama familiar agrupa los códigos Modelamiento {1-2}, Delegación {1-2} y Externalización {1-2} bajo la relación de inclusión. Por su parte, la gestión institucional articula fibras que oscilan entre la punición (Asimetría {1-2}, Ausentismo {1-2}, Aislamiento {1-2}, Desesperanza {1-2}, Sanción {1-2}) y los esfuerzos de cambio (Diálogo {1-2}, Prevención {1-2}). Finalmente, la interacción triádica visibiliza una marcada tensión entre las fibras de Fractura {1-2}, Distanciamiento {1-2} y Hostilidad {1-2}, frente a las cuales la Alianza

{1-3} y la Demanda {1-2} emergen en contradicción dialéctica directa, señalando el horizonte imperativo de corresponsabilidad en Soledad.

Interpretación del nodo epistémico Actores y Dinámicas Relacionales: Acciones de la Familia, Acciones de los docentes y de la Institución; y Relaciones entre docentes, estudiantes y familias

Los Actores y Dinámicas Relacionales constituye el núcleo vinculante dentro del Sistema de Nodos Epistémicos, puesto que aterriza el fenómeno de la violencia y la convivencia en el tejido de las interacciones humanas cotidianas. Este nodo, representado en la Figura 23 se dinamiza y cobra sentido a través de las Tramas Intersubjetivas (los encuentros y desencuentros entre los sujetos) y las Fibras Testimoniales Emergentes (los relatos de los protagonistas), revelando que la episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia no es un hecho abstracto, es producto relacional que se construye, se padece o se transforma en el día a día institucional.

En atención a la estructura organizativa del modelo, tramas intersubjetivas se despliega de manera multidireccional a través de tres subcategorías fundamentales, las Acciones de la Familia, las Acciones de los docentes y de la Institución, y las Relaciones entre docentes, estudiantes y familias. Este tríptico relacional devela que el clima escolar es el resultado de una corresponsabilidad latente, donde las posturas, omisiones o respuestas de cada actor resuenan e impactan directamente en las conductas de los demás, ajustando una densa red de interdependencias.

A partir de este mapa de interacciones, emerge un complejo entramado de fibras testimoniales emergentes que describen la naturaleza de los vínculos: Modelamiento, Delegación, Externalización, Asimetría, Ausentismo, Aislamiento, Desesperanza, Diálogo, Sanción, Prevención, Fractura, Demanda, Distanciamiento, Alianza y Hostilidad. Estas categorías operan como fuerzas en constante tensión; mientras

algunas perpetúan la crisis, otras buscan la restauración del tejido social. Al respecto, las voces situadas de los informantes clave exponen las complejidades de este engranaje relacional:

Existe una fuerte fractura entre la escuela y el hogar. Muchas familias optan por la delegación de la crianza o caen en el ausentismo por sus jornadas laborales, dejando toda la carga en nosotros. Cuando intentamos establecer un diálogo, a menudo nos topamos con distanciamiento o una actitud de hostilidad. Los muchachos traen una externalización de los conflictos de sus casas, y si la institución responde solo con la sanción en lugar de la prevención, terminamos alimentando el aislamiento y la desesperanza en el estudiante. (Informante Clave - Dinámicas Relacionales 5:11).

El análisis discursivo permite constatar cómo las dinámicas relacionales en entornos vulnerables suelen estar signadas por la asimetría y la desconexión. Ante la crudeza del entorno social, la familia a veces transfiere mediante el modelamiento pautas de conducta reactivas o violentas que el estudiante replica en el aula. Por su parte, los docentes se debaten entre la urgencia de aplicar medidas de prevención y la inercia de la sanción, en un escenario donde la demanda de apoyo supera con creces las capacidades operativas de la escuela.

Sin embargo, el tejido relacional no está clausurado. Las tramas intersubjetivas demuestran que, frente a la hostilidad y el quiebre, emergen también esfuerzos significativos por consolidar una alianza genuina entre los actores. Cuando se logra fracturar el muro del distanciamiento, el diálogo emerge como la herramienta epistémica fundamental para organizar las subjetividades y devolver el sentido de amparo que la escuela debe proveer, tal como se rescata en el siguiente testimonio:

A pesar de las dificultades y de la asimetría que a veces sentimos, sabemos que no podemos trabajar solos. El reto está en transformar esa hostilidad inicial en una alianza con los padres. Solo cuando nos sentamos a escucharnos a través del diálogo sincero, empezamos a ver cambios reales en la convivencia de los estudiantes. (Informante Clave - Actores de la Convivencia 6:04).

Desde un soporte teórico-epistemológico, este nodo se fundamenta sólidamente en la Teoría Ecológica de los Sistemas (Urie Bronfenbrenner, 1987) y en la Acción Comunicativa (Jürgen Habermas, 1987). Bronfenbrenner permite comprender cómo el mesosistema, es decir, la relación e interacción directa entre los microsistemas del estudiante (familia y escuela) es determinante para su desarrollo; si este vínculo está

fracturado por el ausentismo o la hostilidad, el sujeto queda expuesto a la vulnerabilidad. Por otro lado, el enfoque de Habermas rescata el valor del diálogo como una acción comunicativa orientada al entendimiento mutuo y libre de coacción, capaz de neutralizar las dinámicas de sanción y control asimétrico.

El análisis de este nodo reflexiona que la transformación de la violencia escolar en Colombia pasa necesariamente por restaurar la ecología de sus relaciones, transitando del aislamiento institucional hacia alianzas comunitarias sólidas y dialógicas.

Figura 23.

Construcción de la Categoría: Actores y Dinámicas Relacionales



Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Construcción de los Nodos epistémicos: Manifestaciones del Conflicto

Para comprender cómo las tensiones se tornan visibles en la vida escolar, es necesario cartografiar las formas en que el conflicto se materializa. La Tabla 24 sistematiza las Manifestaciones del Conflicto, organizando las tramas intersubjetivas y las fibras testimoniales que dan cuenta de la realidad corpórea, digital y relacional de la violencia en el territorio.

Tabla 24.

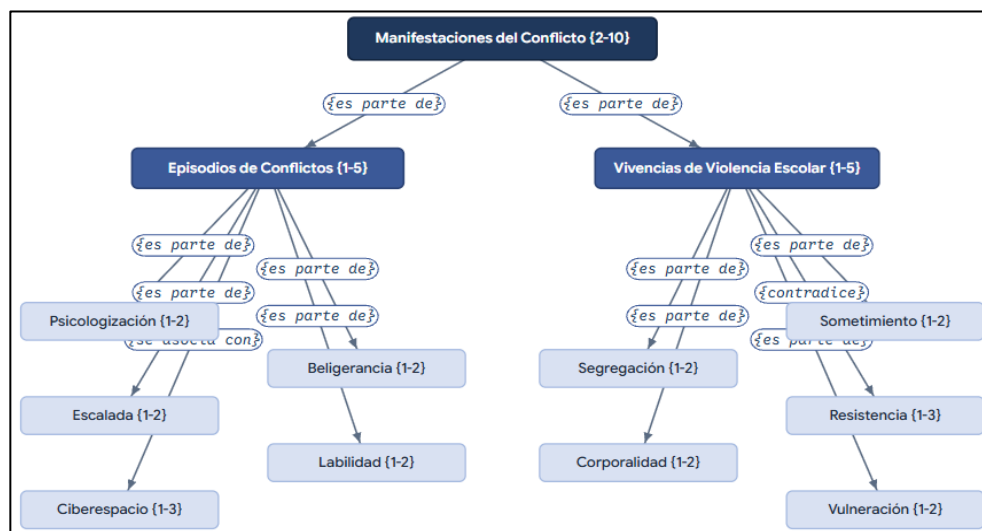
Sistema de Nodos epistémicos. Manifestaciones del Conflicto

Nodos epistémicos	Tramas Intersubjetivas	Fibras Testimoniales Emergentes
Manifestaciones del Conflicto	- Episodios de Conflictos - Vivencias de Violencia Escolar	- Psicologización - Escalada - Ciberespacio - Beligerancia - Labilidad - Segregación - Corporalidad - Sometimiento - Resistencia - Vulneración

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 24

Red semántica del nodo epistémico: Manifestaciones del conflicto



Nota. Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Atendiendo a los criterios de rigor metodológico, auditabilidad y consistencia fenomenológica de la investigación, la Figura 24 exhibe la red semántica con el nodo raíz Manifestaciones del Conflicto {2-10}, el cual sostiene una relación directa de causación e incidencia cualitativa sobre las dos tramas intersubjetivas rectoras: Episodios de Conflictos {1-5} y Vivencias de Violencia Escolar {1-5}. Tal como se observa, la trama de Episodios de Conflictos sube de intensidad e integra mediante inclusión categorial los códigos Psicologización {1-2}, Escalada {1-2}, Beligerancia {1-2} y Labilidad {1-2}, conectándose con la esfera digital del Ciberespacio {1-3} a través del operador asociativo. Por su parte, el tejido de Vivencias de Violencia Escolar condensa las expresiones corporeizadas e intersubjetivas de la violencia, agrupando las fibras de Segregación {1-2}, Corporalidad {1-2}, Sometimiento {1-2} y Vulneración {1-2}, frente a las cuales la Resistencia {1-3} emerge en una clara relación de contraposición dialéctica, marcando la capacidad de agencia y salvaguarda de los sujetos educativos en el Departamento de Soledad.

Interpretación del nodo epistémico Manifestaciones del Conflicto: Episodios de Conflictos y Vivencias de Violencia Escolar

Las manifestaciones del conflicto se sitúan en una posición compleja dentro del Sistema de Nodos Epistémicos, en vista de que representa la materialización y la visibilidad de las dificultades en la cotidianidad escolar. Este fenómeno cobra sentido por medio de las Tramas Intersubjetivas y adquiere voz propia gracias a las Fibras Testimoniales Emergentes. Consecuentemente, el conflicto deja de ser una abstracción teórica para transformarse en una realidad corpórea, digital y relacional que afecta de manera directa las subjetividades de los jóvenes en sectores vulnerables en Colombia.

Al adentrarse en la estructura interna de este modo, se observa el desglosa operativamente en dos subcategorías que interactúan de forma permanente: los Episodios de Conflictos y las Vivencias de Violencia Escolar. Mientras la primera subcategoría se refiere a los eventos puntuales de choque y disputa, la segunda engloba

la carga emocional, el sufrimiento y el impacto subjetivo a largo plazo que estos acontecimientos dejan en la comunidad educativa.

Derivado de este panorama, brota un conjunto de códigos que conforman la fisonomía del conflicto: Psicologización, Escalada, Ciberespacio, Beligerancia, Labilidad, Segregación, Corporalidad, Sometimiento, Resistencia y Vulneración. Estos elementos evidencian las múltiples aristas e intensidades que adquiere la agresión. Tomando en cuenta los testimonios de los actores sociales, las manifestaciones del conflicto se describen con las siguientes palabras:

Los problemas aquí tienen una velocidad impresionante; empiezan con un comentario y entran en una escalada que termina en la beligerancia física, donde la corporalidad se vuelve el espacio para canalizar la rabia. Además, las redes sociales y el ciberespacio han profundizado esto, sirviendo para la segregación y la vulneración de los estudiantes fuera de la escuela. Muchas veces, los adultos caemos en la psicologización del problema, diciendo que el muchacho es inestable o que tiene 'labilidad emocional', ignorando que su violencia es una respuesta al sometimiento o una forma errónea de resistencia ante un entorno que lo ahoga. (Informante Clave - Manifestaciones del Conflicto 7:19).

A partir de este testimonio, resulta evidente que el conflicto ha mutado y se ha desbordado de las fronteras físicas del aula. El ciberespacio actúa hoy como un amplificador que impide que la agresión cese al sonar el timbre de salida, prolongando la segregación y la vulneración de la dignidad de los estudiantes. Asimismo, es notoria la tendencia institucional a la psicologización, una práctica que traslada la responsabilidad de la violencia estructural a la psique individual del alumno, catalogando sus reacciones como inestabilidad o labilidad personal, sin atender el contexto de sometimiento en el que se encuentra inmerso. Además, los relatos demuestran que las agresiones físicas ponen en juego la corporalidad como el primer y último territorio de disputa. En entornos vulnerables, donde la palabra ha sido despojada de su valor mediador, el cuerpo se convierte en el vehículo de la beligerancia, pero, de manera simultánea, puede transformarse en una herramienta de resistencia frente a las dinámicas opresivas del entorno escolar y social.

Desde la visión teórica y epistemológica, este nodo se sostiene de forma sólida en la Microfísica del Poder (Foucault, 1992) y en la Teoría de la Subjetivación y el

Conflicto (Butler, 2006). Foucault aporta la comprensión de cómo el poder y el conflicto se ejercen y se inscriben directamente sobre los cuerpos (la corporalidad), generando dinámicas micro penales y de control relacional. Por su parte, Butler (2006) permite interpretar cómo el sujeto, al verse expuesto a una constante vulneración y exclusión, oscila entre el sometimiento a las normas violentas del entorno y la generación de prácticas de resistencia para salvaguardar su identidad. El examen de este nodo revela que descifrar las manifestaciones de la violencia en Colombia exige dejar de patologizar las conductas individuales, comprometiéndose en cambio a desmontar los mecanismos de exclusión que se reproducen tanto en los pasillos de las instituciones como en los entornos virtuales de los estudiantes. A continuación, la Figura 25 ilustra la Construcción de la Categoría: Manifestaciones del Conflicto, permitiendo visualizar la articulación dialéctica entre las vivencias de los actores y la emergencia de un conflicto que ha superado las fronteras físicas del aula para incidir en la subjetividad digital y corporal.

Figura 25.

Construcción de la Categoría: Manifestaciones del Conflicto



Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Construcción de los Nodos epistémicos: Elementos Experienciales

Para profundizar en la dimensión óptica de la investigación, es necesario atender a la vivencia subjetiva de quienes habitan el territorio. La Tabla 25 sistematiza los Elementos Experienciales, organizando las tramas intersubjetivas y las fibras testimoniales que permiten comprender cómo el padecimiento y el trauma se transforman en saberes situados dentro de la comunidad escolar.

Tabla 25.

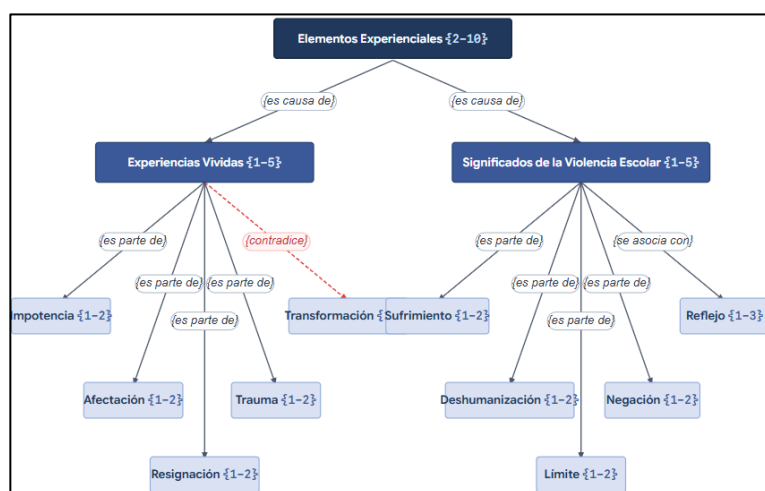
Sistema de Nodos epistémicos. Elementos Experienciales

Nodos epistémicos	• Tramas Intersubjetivas	Fibras Testimoniales Emergentes
Elementos Experienciales	- Experiencias Vividas - Significados de la Violencia Escolar	- Impotencia - Afectación - Resignación - Trauma - Transformación - Sufrimiento - Deshumanización - Límite - Negación - Reflejo

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 26

Red semántica del nodo epistémico: Elementos experienciales



Nota. Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

La trama de Experiencias Vividas articula mediante inclusión categorial las fibras de Impotencia {1-2}, Afectación {1-2}, Resignación {1-2} y Trauma {1-2}, encontrando su punto de fuga e inflexión existencial en la Transformación {1-3} mediante una relación de oposición dialéctica. Por su parte, la red de Significados de la Violencia Escolar condensa las vivencias de Sufrimiento {1-2}, Deshumanización {1-2}, Límite {1-2} y Negación {1-2}, vinculándose mediante la etiqueta asociativa a la categoría Reflejo {1-3}, lo cual confirma que el significado otorgado al dolor escolar es inseparable de las vivencias del entorno social escolar.

Interpretación del nodo epistémico Elementos Experienciales: Experiencias Vividas y Significados de la Violencia Escolar

Los Elementos Experienciales se instituye como un vector epistemológico de primer orden dentro del sistema de nodos epistémicos, por cuanto la dimensión óntica y existencial del fenómeno en estudio. este nodo adquiere su validez heurística al ser decodificado a la luz de las tramas intersubjetivas y las fibras testimoniales emergentes, estructurando un análisis interpretativo donde el padecimiento derivado de la violencia en contextos de vulnerabilidad en Colombia deja de ser un mero indicador estadístico para erigirse en un saber situado, encarnado y cargado de historicidad.

Es importante destacar que las vértebras de forma bidireccional por dos subcategorías nodales: las Experiencias Vividas y los Significados de la Violencia Escolar. De ahí que se debe una imbricación indisoluble entre el hecho factual el acontecimiento que vulnera el espacio escolar y la subsiguiente operación semántica a través de la cual los actores educativos procesan, internalizan y conforman el sentido de la alteridad y del conflicto en su cotidianidad.

A la luz de este entramado relacional, emerge una constelación de códigos que develan la fenomenología del dolor y la habitabilidad del entorno: impotencia, afectación, resignación, trauma, transformación, sufrimiento, deshumanización, límite, negación y reflejo. estos constructos moleculares dan cuenta de los estadios ontológicos por los que transita la subjetividad del estudiante y del docente.

Asimismo, es evidente que la cronicidad de la violencia escolar opera como un reflejo de las fracturas macro estructurales de la sociedad colombiana, resquebrajando la salud mental de la comunidad educativa. Consecuentemente, la psique individual y colectiva se ve sometida a un proceso de afectación multisistémico, donde la impotencia institucionalizada conduce a una resignación paralizante. Lejos de ser una respuesta adaptativa saludable, la negación del conflicto funciona como un mecanismo de defensa precario ante el trauma y la deshumanización latente en los entornos de exclusión.

Sin embargo, es importante destacar que la experiencia del límite no clausura la posibilidad ontológica del ser; antes bien, abre el horizonte hacia la transformación. Las fibras testimoniales evidencian que el sufrimiento, al ser colectivizado y sometido a una hermeneusis crítica dentro del aula, puede transmutar su carga iatrogénica en una praxis aglutinadora, impulsando la resiliencia y la conformación de la convivencia pacífica.

Desde una perspectiva epistemológica y teórica, este nodo halla su anclaje en la Fenomenología del Espíritu y de la Experiencia (por antonomasia, Husserl, 1997 y Martin Heidegger, 2009), así como en la Teoría del Sufrimiento Institucional y Social (Renault, 2010). El enfoque Husserl permite comprender que las experiencias vividas (*Erlebnisse*) constituyen el fundamento originario del conocimiento situado, donde el mundo de la vida se dota de significado a través del dolor compartido. Por su parte, Renault aporta las categorías para desentrañar cómo el sufrimiento y la deshumanización en entornos vulnerables no son variables psicopatológicas aisladas, son el resultado de injusticias estructurales que la escuela reproduce. En conclusión, el escrutinio de este nodo capitula que la superación de la violencia en el escenario escolar colombiano demanda trascender la contención conductual, requiriendo, en su lugar, una pedagogía del amparo que dignifique los elementos experienciales y viabilice la transición legítima del trauma hacia la emancipación subjetiva.

Seguidamente, la Figura 27 ilustra la Construcción de la Categoría: Elementos Experienciales, la cual permite visualizar cómo la subjetividad, atravesada por el dolor y la resiliencia, actúa como el catalizador para la transición de un estado de sufrimiento hacia uno de emancipación y transformación social."

Figura 27.

Construcción de la Categoría: Elementos Experienciales



Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Construcción de los Nodos epistémicos: Gestión de Violencia Escolar

Como cierre de este sistema de significaciones, es imperativo abordar la respuesta institucional frente a la crisis. La Tabla 26 sistematiza la Gestión de la Violencia Escolar, organizando las tramas intersubjetivas que oscilan entre los enfoques punitivos tradicionales y las pedagogías restaurativas, junto con las fibras testimoniales que delinean el camino hacia una convivencia emancipadora.

Tabla 26.

Sistema de Nodos epistémicos. Gestión de Violencia Escolar

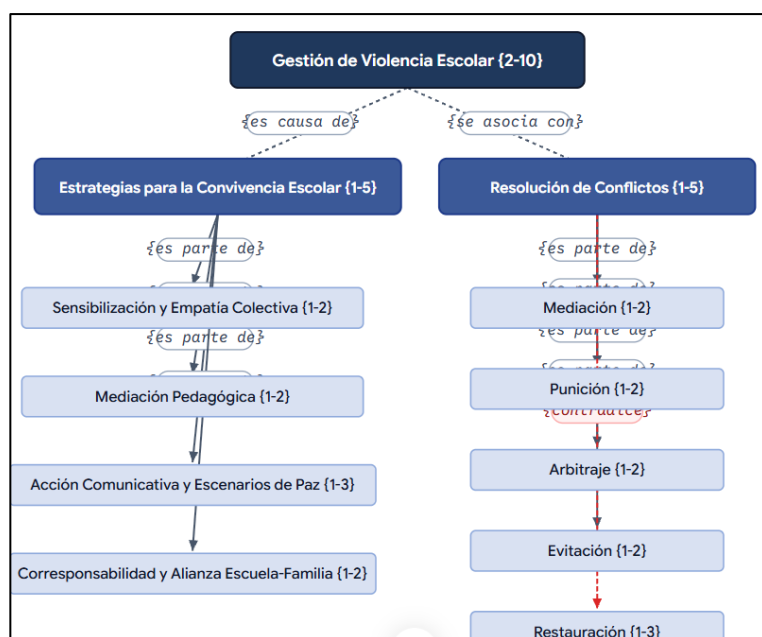
Nodos epistémicos	Tramas Intersubjetivas	Fibras Testimoniales Emergentes
	- Estrategias para la Convivencia Escolar - Resolución de Conflictos	- Sensibilización y Empatía Colectiva - Mediación Pedagógica

- Acción Comunicativa y Escenarios de Paz
- Corresponsabilidad y Alianza Escuela-Familia
- Mediación
- Punición
- Arbitraje
- Evitación
- Restauración

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 28

Red semántica del nodo epistémico: Gestión de violencia escolar



Nota. Capturada de la Vista de Red (Network View) del software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Versión 7.5.4).

Tal como se observa en la Figura 28, la trama de Estrategias para la Convivencia Escolar agrupa mediante inclusión categorial las fibras de Sensibilización y Empatía Colectiva {1-2}, Mediación Pedagógica {1-2}, Acción Comunicativa y Escenarios de Paz {1-3} y Corresponsabilidad y Alianza Escuela-Familia {1-2}. Por su parte, el tejido de Resolución de Conflictos contrapone enfoques tradicionales e institucionales como Mediación {1-2}, Punición {1-2}, Arbitraje {1-2} y Evitación {1-2}, frente a los cuales la Restauración {1-3} emerge en una abierta relación de contraposición y superación

dialéctica, marcando el tránsito cualitativo desde el control punitivo hacia la justicia restaurativa y la construcción comunitaria de la paz en el contexto territorial donde se ubica la institución educativa.

***Interpretación del nodo epistémico Gestión de Violencia Escolar:
Estrategias para la Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos***

La Gestión de Violencia Escolar es eje pragmático y transformador dentro del Sistema de Nodos Epistémicos. Su relevancia estriba en que representa la capacidad operativa, ética y pedagógica de la institución para intervenir sobre las fracturas relacionales. Este nodo se dinamiza en la complejidad entre los marcos normativos punitivos y las respuestas emergentes del profesorado, cobrando sentido a través de discursos y vivencias donde se disputa el significado de la justicia, el orden y la reconciliación en territorios golpeados por la exclusión.

Por otra parte, se articula mediante dos subcategorías directrices fundamentales: las Estrategias para la Convivencia Escolar y la Resolución de Conflictos. Ambas dimensiones operan como las dos caras de una misma moneda: mientras la primera persigue la cimentación a largo plazo de una cultura institucional armónica, la segunda se enfoca en los mecanismos inmediatos, alternativos o tradicionales, para gestionar la crisis y el choque cuando la violencia ya se ha manifestado.

A partir de este despliegue, brota una constelación de los códigos que conforman el abanico de respuestas institucionales: sensibilización y empatía colectiva, mediación pedagógica, acción comunicativa y escenarios de paz, corresponsabilidad y alianza escuela-familia, mediación, punición, arbitraje, evitación y restauración. Estos constructos moleculares visibilizan una dualidad crítica: el choque entre los enfoques tradicionales de control y las pedagogías restaurativas de paz.

Asimismo, la punición y el arbitraje vertical, aunque ofrecen una ilusión de orden inmediato, suelen cronificar el conflicto al no desactivar los detonantes socio-emocionales, forzando a los estudiantes a la evitación o el silencio resentido. Por el

contrario, cuando la institución migra hacia la mediación y la restauración, el error y el conflicto se resignifican como oportunidades de aprendizaje sociocognitivo.

Seguidamente, las tramas intersubjetivas demuestran que la viabilidad de los escenarios de paz en la escuela colombiana está supeditada a la construcción de una corresponsabilidad genuina con el entorno familiar. La mediación pedagógica pierde potencia si no es respaldada por una comunidad que comparta los códigos de la sensibilización y empatía colectiva, transformando el aula en un laboratorio de ciudadanía democrática frente a la hostilidad estructural del exterior.

A continuación, la Figura 29 ilustra la Construcción de la Categoría: Gestión de Violencia Escolar, permitiendo visualizar cómo la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, lejos de ser un ente pasivo, se convierte en un contexto de ciudadanía donde la pedagogía de la paz desplaza gradualmente a la punición, transformando el conflicto en una oportunidad de aprendizaje dialógico.

Figura 29.

Construcción de la Categoría: Gestión de Violencia Escolar



Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Sinergia de los nodos epistémicos

El viaje hermenéutico inicia ineludiblemente en el contexto vivencial del entorno, este nodo demuestra que la escuela en contextos de vulnerabilidad es un espacio poroso; las dinámicas de exclusión, invasión y violencia estructural del territorio colombiano perforan las fronteras escolares. Esta hostilidad externa es la que alimenta directamente el Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar. Es decir, el entorno hostil condiciona la manera en que los actores conceptualizan y perciben su realidad, empujándolos a procesos de naturalización y normalización del conflicto como mecanismo de habitabilidad y supervivencia.

Asimismo, cuando la violencia se ha normalizado en el imaginario colectivo (Sustrato Epistemológico), se traduce de inmediato en Manifestaciones del Conflicto. Las tensiones dejan de ser sutiles para encarnarse en la corporalidad (agresiones físicas, beligerancia) y desbordarse hacia el ciberespacio (segregación y linchamiento virtual). Lejos de ser conductas azarosas, estas manifestaciones representan la oscilación de los estudiantes entre el sometimiento a las lógicas de poder de su entorno y la resistencia difusa frente a un sistema que los violenta de forma sistémica.

Por otra parte, el estallido visible del conflicto deposita un denso sedimento en los Elementos Experienciales de la comunidad. Es aquí donde emerge la dimensión ontológica del dolor: el trauma, el sufrimiento y la impotencia ante la repetición crónica de la agresión. Al alcanzarse este estado límite, las relaciones se degradan, impactando de forma directa en el nodo de Actores y Dinámicas Relacionales. La impotencia y el miedo remachan las dinámicas de ausentismo, aislamiento y hostilidad, fracturando el diálogo y provocando que las familias opten por la delegación o la externalización de las responsabilidades de crianza sobre una escuela ya desbordada.

Siguiendo el mismo orden de ideas, el sistema encuentra su punto de fuga, tensión y posible resolución en la Gestión de la Violencia Escolar. Este último nodo condensa la respuesta política, ética y pedagógica de la institución frente a la cadena de sucesos anteriores.

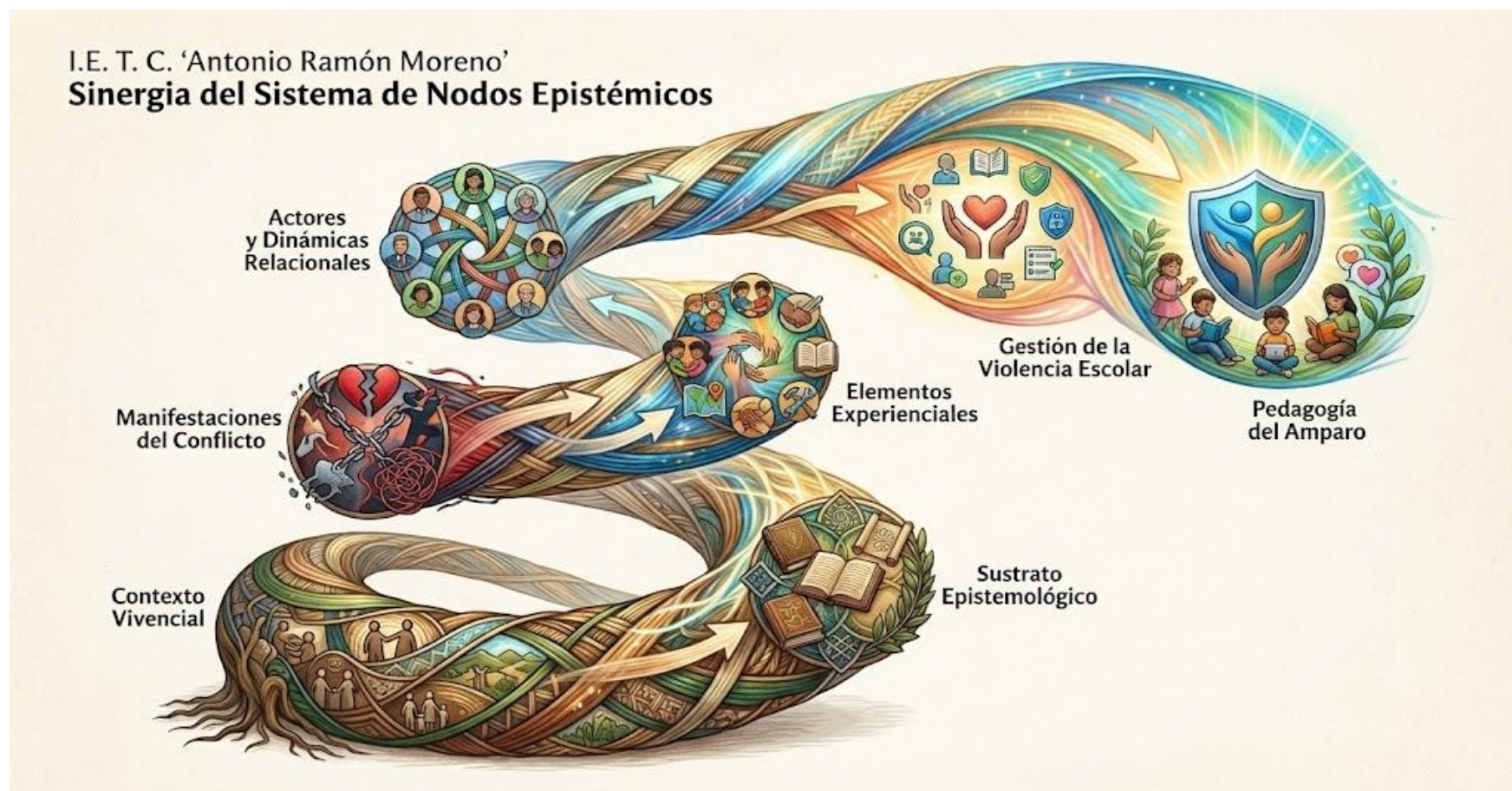
Siguiendo el mismo orden de ideas, se vislumbra que la escuela se encuentra en una encrucijada paradigmática: apelar a la punición y al arbitraje vertical (mecanismos de la biopolítica tradicional que suelen cronificar el sufrimiento y empujar a la evitación), o transitar decididamente hacia la mediación pedagógica, la acción comunicativa y la justicia restaurativa. Esta última vía es la única capaz de revertir la fragmentación de los actores, sanar los elementos experienciales del trauma y levantar verdaderos escenarios de paz en las regiones de exclusión.

El Sistema de Nodos Epistémicos devela que la violencia escolar es un fenómeno multidimensional, relacional e histórico. Por consiguiente, la producción de saberes situados en torno a la convivencia se sustenta una pedagogía del amparo y de la escucha horizontal. Solo mediante la restauración del tejido intersubjetivo fortaleciendo la alianza escuela-familia y dotando de centralidad al diálogo será posible que la institución educativa rompa su papel de espejo o réplica de la violencia social y se erija en un territorio seguro de resiliencia, subjetivación democrática y transformación emancipadora.

Para materializar la interconexión de este sistema y sintetizar el movimiento dialéctico que se ha venido desvelando, se presenta la Figura 30, la cual funciona como una Cartografía de la Transformación. Esta representación visual invita a comprender que la convivencia en territorios vulnerables es una praxis abierta, en el que, la escuela al abandonar la lógica de la punición y abrazar la pedagogía del amparo; tiene el poder ético de convertir el trauma en emancipación.

Figura 30.

Sinergia y Praxis de Transformación



Nota: Elaboración propia (2026), mediante el uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA), garantizando la fidelidad con los hallazgos hermenéuticos del estudio.

Entramado IV

Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad

Epistemología de la paz en las aulas vulnerables

En la actualidad, la realidad convivencial que se teje en las instituciones educativas, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad social, se encuentra fundamentada en un entramado complejo de experiencias, tensiones y significados compartidos. Estos elementos parten de las realidades vívidas de cada uno de los actores y autores del hecho educativo, quienes cohabitan el espacio escolar en un día a día marcado por desafíos estructurales y relacionales profundos.

Siguiendo el mismo orden de ideas, es de suma importancia destacar que, dentro de la dinámica escolar, las manifestaciones de la violencia y las búsquedas de convivencia no son fenómenos aislados; por el contrario, responden a la necesidad de comprender la escuela como un microcosmos donde interactúan de manera constante los docentes, los estudiantes y sus familias, en función de propósitos que trascienden lo estrictamente curricular para adentrarse en la formación humana y la cultura de paz.

De lo argumentado anteriormente, la comprensión de la violencia escolar y la convivencia cobra un significado e importancia social, pedagógica y académica capital, toda vez que mantiene múltiples relaciones con diferentes situaciones y agentes del entorno comunitario. Así, las vivencias de los docentes (como *Tejedoras de Voces* y *Aurora de luz*) y de los estudiantes (*Porvenir*) se convierten en la clave hermenéutica para desentrañar la complejidad del fenómeno educativo en entornos vulnerables.

Por otra parte, la realidad escolar en estos contextos se concibe como una praxis social y situada, cargada de significados, dolores, pero también de notables acciones de resiliencia y saberes alternativos. De esta manera, con el propósito de construir una episteme emergente enmarcada en la Pedagogía Social, se devela la estructura de la realidad estudiada a partir de las propias vivencias, circunstancias y entornos de sus protagonistas. Este horizonte comprensivo se fundamenta en un conjunto de campos

megacategoriales que emergieron de la profundización sistemática de los testimonios y relatos compartidos por los actores sociales durante el proceso de los encuentros conversacionales.

En la Tabla 27, se vislumbra la estructuración de campos megacategoriales, entendidos como los horizontes macro conceptuales que sostienen y articulan la totalidad del corpus teórico emergente. En el marco de una hermenéusis de saberes situados sobre la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia, estos campos actúan como estructuras matrices que trascienden la agrupación de información; constituyen verdaderos nodos comprensivos donde coinciden la realidad ontológica de los actores y las tramas intersubjetivas de la cotidianidad escolar. Así, cada Campo Megacategorial agrupa de manera sistemática un conjunto de subcategorías y microcategorías que permiten develar, desde una mirada profunda y situada, la episteme de la violencia y los significados subyacentes que direccionan u obstaculizan los escenarios de convivencia.

Tabla 27.

Sistema de campos megacategoriales

CAMPOS MEGACATEGORIALES	NODOS EPISTÉMICOS
SIGNIFICADOS Y VIVENCIAS DE VIOLENCIA ESCOLAR DE LOS ACTORES SOCIALES	Actores y Dinámicas Relacionales
	Elementos Experienciales
REFERENTES EPISTÉMICOS Y DEL CONTEXTO VIVENCIAL	Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar
	Contexto Vivencial del Entorno
GESTIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ	Manifestaciones del Conflicto
	Gestión de Violencia Escolar

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Construcción de campos megacategoriales: Significados y Vivencias de Violencia Escolar de los Actores Sociales.

En este apartado se procede a desglosar los campos metacategoriales; el primero de ellos, el cual sintetiza la dimensión humana como esencia de la presente investigación. La Tabla 28 sistematiza los componentes del campo Significados y Vivencias de Violencia Escolar de los Actores Sociales, detallando los nodos epistémicos que convergen en esta construcción.

Tabla 28.

Sistema de campos megacategoriales. Significados y Vivencias de Violencia Escolar de los Actores Sociales.

CAMPOS MEGACATEGORIALES	NODOS EPISTÉMICOS
SIGNIFICADOS Y VIVENCIAS DE VIOLENCIA ESCOLAR DE LOS ACTORES SOCIALES	Actores y Dinámicas Relacionales Elementos Experienciales

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Interpretación de la de la Metacategoría: Significados y Vivencias de Violencia Escolar de los Actores Sociales

La Figura 31, devela una red semántica que sostiene la comprensión del fenómeno en estudio, actuando como un mapa de asociación conceptual característico de la sistematización cualitativa. En su estructura se evidencia una clara distinción entre los vínculos de asociación hermenéutica y los de inclusión fenoménica, los cuales convergen de manera bidireccional hacia un núcleo central. Este diseño demuestra que las categorías se conforman como un entramado dinámico donde cada nodo aporta una carga de sentido fundamental para descifrar la realidad investigada en la I. E. T. C. Antonio Ramón Moreno.

En la base de esta red surge como nodo integrador y categorial la dimensión denominada Significados y Vivencias de Violencia Escolar de los Actores Sociales. La

convergencia de los vectores discontinuos hacia este punto central demuestra que representa el auténtico centro de gravedad epistémico de la investigación. Desde una perspectiva onto-epistemológica, esto significa que cualquier aproximación a la violencia o a la convivencia escolar en el contexto de estudio debe pasar obligatoriamente por el tamiz interpretativo de los sujetos, cuyos relatos y experiencias vividas otorgan sentido y validez a la teoría emergente.

El primer eje relacional de gran relevancia se constituye a través del vínculo explícito entre las Experiencias Vividas y los Significados de la Violencia Escolar, unidos bajo la relación semántica de asociación. Este hallazgo es de profunda naturaleza fenomenológica, ya que rescata el principio fundamental de que los significados surgen de la huella de la cotidianidad experimentada. En los entornos de vulnerabilidad en Colombia, la forma en que los actores conceptualizan, normaliza o resisten la violencia se encuentra enraizada en sus vivencias directas, las cuales conforman sus horizontes de sentido e interpretan su propia realidad.

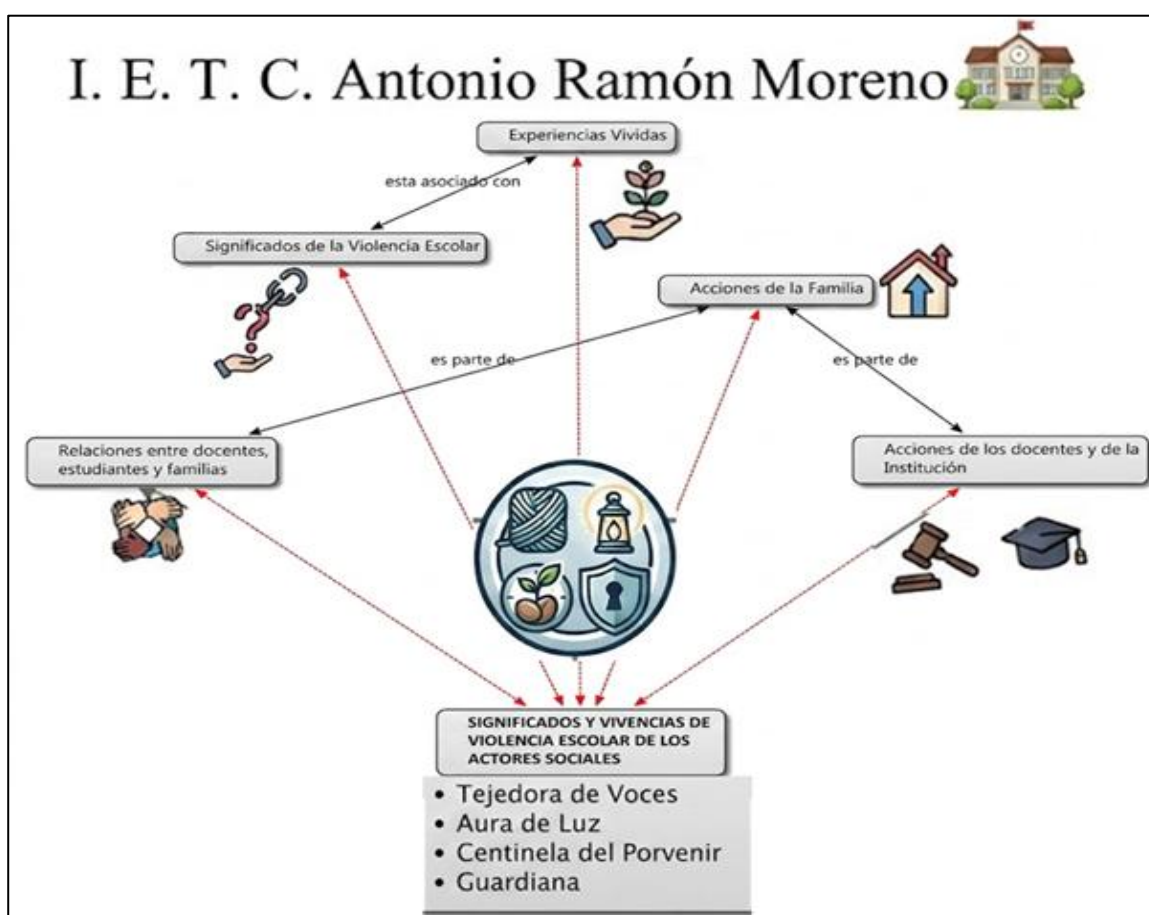
El segundo eje del mapa devela la dimensión práctica y relacional del fenómeno, articulando las Acciones de la Familia, las Acciones de los Docentes y de la Institución, y las Relaciones entre Docentes, Estudiantes y Familias mediante el vínculo de inclusión estructural. Esta ramificación demuestra que la violencia escolar es el resultado del cruce y la dificultad constante entre los diferentes colectivos que hacen vida en el entorno educativo. Las acciones u omisiones de un grupo afectan directamente el desempeño y la percepción del otro, tejiendo la trama intersubjetiva de la institución.

Resulta de especial interés analítico el papel que juegan las "Acciones de la Familia" dentro de la figura, al mostrarse como el nodo originario del cual se desprenden los lazos hacia las respuestas institucionales y las relaciones de la tríada escolar. En contextos de vulnerabilidad social, la familia deja de ser un agente externo para convertirse en una fuerza constitutiva del clima del aula; sus dinámicas internas, tales como la delegación de funciones o el modelamiento de conductas, permean las fronteras escolares y conforman de manera directa el tipo de vivencia y el significado que los estudiantes le asignan a los conflictos institucionales.

La Figura 31 valida plenamente el enfoque metodológico de la investigación al demostrar la necesidad de una hermenéutica de saberes situados. Al conectar de forma sistémica los elementos experienciales (las vivencias subjetivas) con las dinámicas relacionales (las acciones colectivas), la red relacional expone que la episteme de la violencia escolar en Colombia es de carácter multidimensional y situado. Este análisis integrado proporciona la base teórica necesaria para transitar desde la diagnosis del conflicto hacia la propuesta de horizontes transformadores, orientados de manera efectiva hacia la gestión pacífica y la convivencia escolar armónica.

Figura 31.

Construcción campos metacategoriales: Significados y Vivencias de Violencia Escolar de los Actores Sociales.



Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Construcción de campos megacategoriales: Referentes Epistémicos y del Contexto Vivencial

Es imperativo reconocer el marco que les otorga sentido a la relación entre la episteme y el territorio. La Tabla 29 sistematiza el campo Referentes Epistémicos y del Contexto Vivencial, identificando los nodos que fundamentan esta convergencia ontológica.

Tabla 29.

Sistema de campos megacategoriales. Referentes Epistémicos y del Contexto Vivencial

CAMPOS MEGACATEGORIALES				NODOS EPISTÉMICOS
REFERENTES	EPISTÉMICOS	Y	DEL	Sustrato Epistemológico de la Violencia Escolar
CONTEXTO VIVENCIAL				Contexto Vivencial del Entorno

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Interpretación de campos megacategoriales: Referentes Epistémicos y del Contexto Vivencial

La conformación semántica e interdependiente que define el campo megacategorial denominado Referentes Epistémicos y del Contexto Vivencial, el cual actúa como el segundo núcleo de gravedad teórico en la presente investigación. A través de este mapa conceptual, se evidencia cómo la abstracción formal del conocimiento y la realidad empírica del entorno se despliegan como un tejido relacional. La red utiliza vectores asociativos bidireccionales y de inclusión que convergen hacia una categoría matriz, demostrando que la construcción del saber situado se produce justamente en la intersección entre el pensamiento conceptual y el territorio habitado.

En la base integradora de esta red se sitúa el nodo central que da nombre al campo megacategorial, el cual funciona como el anclaje ontológico de las subcategorías circundantes. Las flechas rojas discontinuas que conectan de forma bidireccional este

núcleo con los demás nodos demuestran que las percepciones, los ambientes escolares, los contextos sociales y las conceptualizaciones de la violencia no poseen un significado autónomo en la investigación, cobran sentido pleno al ser leídos desde este marco macro conceptual. Este diseño epistémico confirma que el sustrato vivencial de los actores en Colombia es el que verdaderamente dota de contenido y contextualiza las categorías de análisis.

El primer cruce relacional de alta densidad teórica se observa en la asociación bidireccional entre la Conceptualización de la Violencia Escolar y la Percepción de la Violencia. Este vínculo devela un principio fundamental de la hermenéutica: la forma en que los sujetos definen conceptualmente el conflicto está íntimamente ligada al modo en que lo perciben e interpretan en su cotidianidad. En escenarios de vulnerabilidad social, estas percepciones suelen estar mediadas por procesos subyacentes como la normalización o la invisibilización, lo que altera directamente el constructo mental que los actores sociales edifican sobre lo que es o no un acto violento dentro de la escuela.

De igual manera, el mapa expone un segundo bucle asociativo de gran relevancia entre el Contexto Social y el Ambiente de Convivencia Escolar. Esta relación semántica de coexistencia evidencia cómo el entorno comunitario y macrosocial que rodea a las instituciones educativas en Colombia penetra e impregna las fronteras escolares. Las discusiones, violencias y exclusiones propias de un contexto vulnerable se mimetizan e invaden el espacio escolar, determinando la naturaleza de la convivencia. La escuela, por tanto, es un reflejo poroso de las dinámicas socioterritoriales en las que se encuentra inserta.

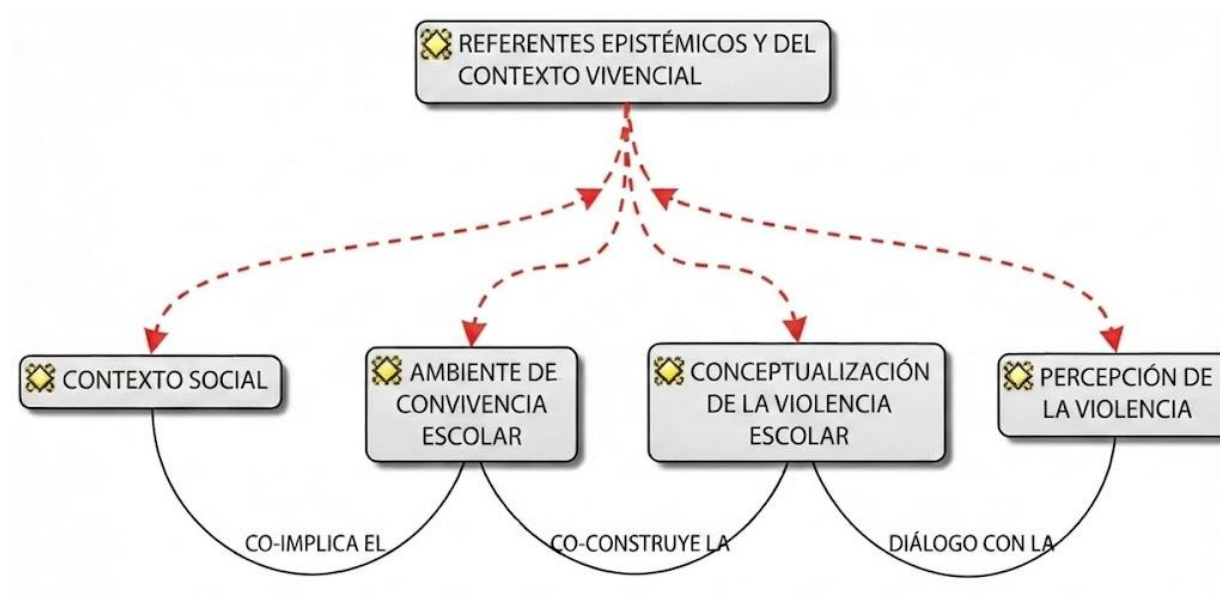
En la siguiente Figura 32 se destaca como los vectores cruzados interconectan las cuatro subcategorías superiores en una suerte de quiasmo analítico. La interdependencia entre el contexto social, la conceptualización, la percepción y el ambiente demuestra que las variaciones en cualquiera de estos nodos integran la totalidad del campo megacategorial. Así, la percepción de la violencia que posee un docente o estudiante modifica el ambiente de convivencia, del mismo modo que el

contexto social predetermina los lentes teóricos con los que se conceptualizan las dinámicas relacionales en el aula.

Este análisis integrado consolida la necesidad metodológica de estudiar la violencia escolar desde los saberes situados. El gráfico demuestra con claridad que para comprender la episteme del fenómeno es insuficiente el análisis de la norma escrita o de la teoría universal; se requiere una mirada interpretativa que rescate la experiencia viva del sujeto en su territorio. Al estructurar este campo megacategorial, la investigación provee una plataforma conceptual sólida para descifrar cómo la vulnerabilidad se vuelve vivencia, permitiendo trazar rutas de transformación que respondan a la realidad auténtica y sentida de los escenarios escolares colombianos.

Figura 32.

Construcción de campos megacategoriales: Referentes Epistémicos y del Contexto Vivencial.



Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Construcción de campos megacategoriales: Gestión y Transformación para la Promoción de una Cultura de Paz

Como nodo de cierre, se presenta el campo que articula la capacidad de respuesta y la proyección de futuro de la Institución Educativa Técnica Antonio Ramón Moreno. La Tabla 30 sistematiza el campo Gestión y Transformación para la Promoción de una Cultura de Paz, organizando los nodos que fundamentan la praxis emancipadora en el entorno escolar.

Tabla 30.

Sistema de campos megacategoriales. Gestión y Transformación para la Promoción de una Cultura de Paz

CAMPOS MEGACATEGORIALES	NODOS EPISTÉMICOS
GESTIÓN Y TRANSFORMACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ	Manifestaciones del Conflicto
	Gestión de Violencia Escolar

Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Interpretación de campos megacategoriales: Gestión y Transformación para la Promoción de una Cultura de Paz

La Figura 33, devela la organización semántica e interdependiente que define el campo megacategorial denominado Gestión y Transformación para la Promoción de una Cultura de Paz, el cual actúa como el núcleo de cierre propositivo en la presente tesis doctoral. A través de este mapa conceptual, se evidencia cómo las respuestas institucionales ante el conflicto y las realidades empíricas del entorno se despliegan como un tejido relacional. La red utiliza vectores asociativos bidireccionales y de inclusión que convergen hacia una categoría matriz, demostrando que la construcción del saber situado se produce justamente en la intersección entre la acción pedagógica y los quiebres de la convivencia.

En la base integradora de esta red se sitúa el nodo central que da nombre al campo megacategorial, el cual funciona como el anclaje ontológico de las subcategorías circundantes. Las flechas rojas discontinuas que conectan de forma bidireccional este núcleo con los demás nodos demuestran que las vivencias, las estrategias, los episodios de conflicto y la resolución cobran sentido pleno al ser leídos desde este marco macro-conceptual. Este diseño epistémico confirma que el sustrato vivencial de los actores en Colombia es el que verdaderamente dota de contenido y contextualiza las alternativas de intervención.

El primer cruce relacional de alta densidad teórica se observa en la asociación bidireccional entre las Estrategias para la Convivencia Escolar y la Resolución de Conflictos. Este vínculo devela un principio fundamental de la hermenéusis: la efectividad en el abordaje del desacuerdo está íntimamente ligada al modo en que se planifica y promueve el encuentro intersubjetivo en la cotidianidad. En escenarios de vulnerabilidad social, estas estrategias deben estar mediadas por procesos formativos como la mediación pedagógica y la acción comunicativa, lo que altera directamente los mecanismos tradicionales con los que los actores de la escuela edifican el consenso.

De igual manera, el mapa expone un segundo vínculo asociativo de gran relevancia donde las Vivencias de Violencia Escolar, se muestran como un elemento que "es parte de" los Episodios de Conflictos. Esta relación semántica de inclusión estructural evidencia cómo la agresión sufrida o atestiguada por los sujetos se complejiza hasta materializarse en eventos concretos de ruptura institucional. Las diferencias propias de un contexto vulnerable se mimetizan en el día a día del aula, determinando la gravedad de las interacciones. La escuela, por tanto, experimenta manifestaciones situadas que forman parte de un clima histórico que requiere atención.

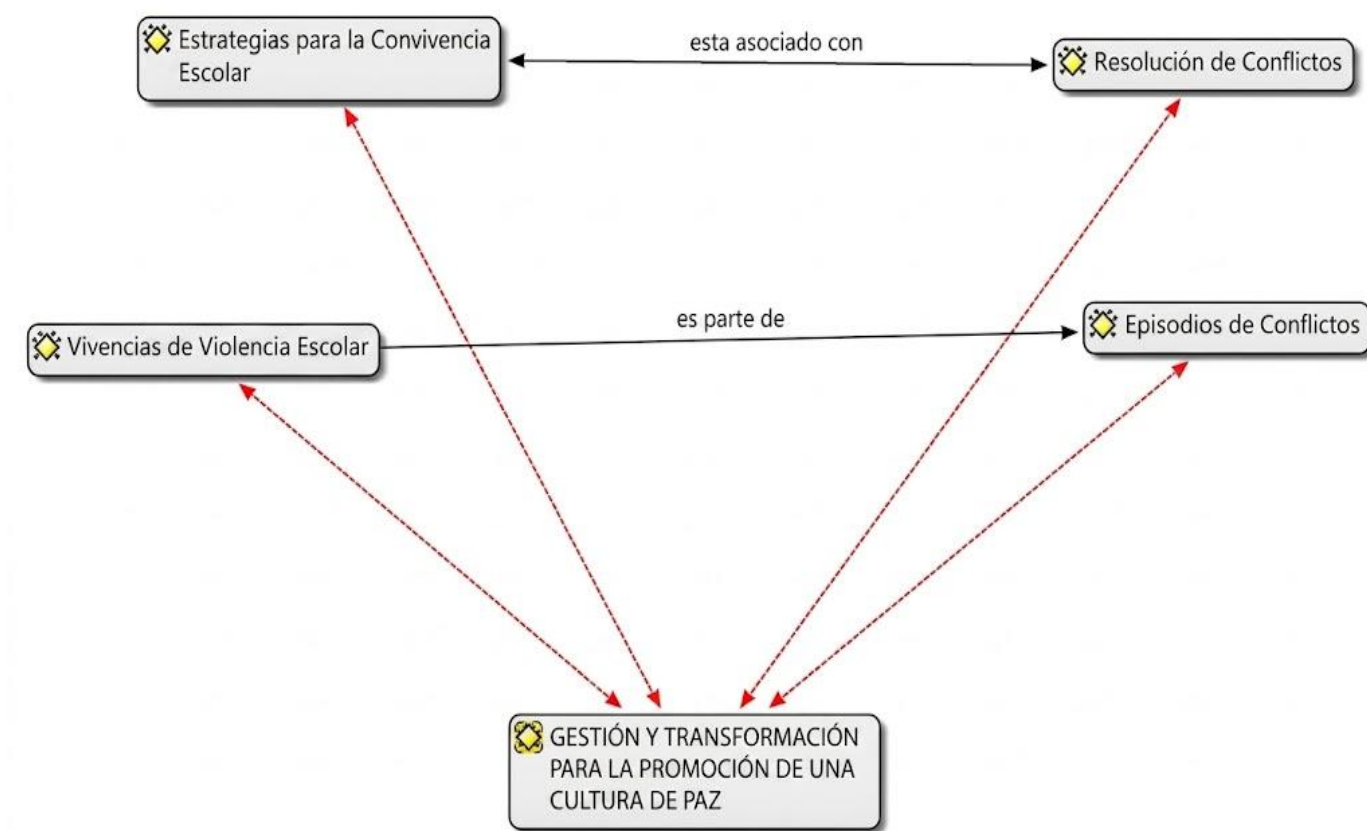
Al evaluar el mapa en su conjunto, es imperativo notar cómo los vectores cruzados interconectan las subcategorías en una red de afectación mutua. La interdependencia entre el conflicto vivido y los mecanismos de resolución demuestra que las variaciones en cualquiera de estos nodos integran la totalidad del campo megacategorial. Así, la presencia recurrente de episodios de confrontación desafía y

obliga a transformar las estrategias de convivencia escolar vigentes, del mismo modo que una gestión restaurativa predetermina los lentes con los que los actores sociales significan y procesan las futuras disputas en el aula.

Este análisis integrado consolida la necesidad metodológica de estudiar las alternativas de pacificación desde los saberes situados. La Figura 33, muestra con claridad que para promover una auténtica cultura de paz es insuficiente la aplicación de normativas punitivas o manuales universales descontextualizados; se requiere una mirada interpretativa que rescate la corresponsabilidad y la alianza entre la escuela y la familia. Al estructurar este campo megacategorial, la investigación provee una base teórica sólida para descifrar cómo la adversidad puede transformarse en oportunidad, permitiendo trazar rutas de reconstrucción que respondan a la realidad sentida de los escenarios escolares colombianos.

Figura 33.

Construcción de campos megacategoriales: Gestión y Transformación para la Promoción de una Cultura de Paz



Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

MOMENTO V

EL DESPERTAR DEL AULA LATENTE

El momento IV, constituye la entrega del constructo teórico a la comunidad académica, representando el tránsito definitivo desde la evidencia empírica hacia la sabiduría pedagógica y restaurativa. Esta visión trascendente; es, en esencia, una revelación ontológica que reconoce en la hermenéusis de los saberes situados en torno a la convivencia un camino de emancipación para las escuelas inmersas en contextos de vulnerabilidad social en Colombia. Aquí, la teoría deja de ser un cuerpo estático para convertirse en un organismo vivo, donde la memoria territorial, la descolonización del castigo y el humanismo se fusionan para responder a los desafíos de un tiempo que exige resiliencia, reconciliación y una profunda intersubjetividad frente a El Clamor de las Sombras Escolares.

Entramado V

El clamor de las sombras escolares

Este constructo definitivo representa la síntesis y la cristalización del proceso investigativo, el pensamiento doctoral alcanza su máxima densidad teórica al dar forma y sentido a El Clamor de las Sombras Escolares. En este entramado, la investigadora trasciende la descripción del conflicto y el análisis para situarse en el plano de la creación original, dando vida al constructo teórico final sobre la violencia en las aulas. Esta es la emergencia de una nueva mirada que unifica las voces de los actores de la comunidad,

los fundamentos de la ciencia social y la experiencia vivida en territorios de exclusión, proyectando una propuesta que redefine la episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia.

Este entramado de integración se fundamenta en la disolución de las fronteras entre las categorías individuales para permitir la aparición de una visión holística, transdisciplinaria y profundamente situada de esas realidades invisibilizadas. Aquí, la Perspectiva Epistemológica del sufrimiento relacional, la Gestión de la Praxis punitiva o restaurativa y la Dimensión Humana del dolor y la esperanza se funden en una estructura que explica el fenómeno estudiado desde su complejidad inherente. El constructo teórico final emerge, así, como un sistema de relaciones dialécticas donde cada hallazgo se conecta de manera orgánica, revelando que escuchar ese clamor latente de la convivencia educativa está en comprender un proceso fluido de intersubjetividad, resiliencia y transformación permanente del conocimiento social.

En este sentido, la construcción del saber se nutre de la Hermenéutica de la Totalidad y de los saberes situados, permitiendo que las sombras que habitan la escuela estudiantes, docentes y familias marginadas por la adversidad dejen la periferia del silencio y se reconozcan como autores sociales de su propia pacificación y memoria. La teoría que aquí se presenta rescata la esencia de la escuela colombiana en contextos vulnerables como un escenario de democracia discursiva, donde la palabra desarmada funciona como una extensión del pensamiento y un puente indispensable para la justicia social. Es, en esencia, un compromiso con la trascendencia del saber, donde la crudeza de la facticidad violenta es superada por la calidez del andamiaje humano, la otredad y el propósito ético de formar para la libertad, la equidad y la alteridad.

Asimismo, este entramado final se constituye como un acto de resistencia y esperanza ante la hostilidad y la precariedad de los contextos emergentes en las periferias del país. Al elevar los hallazgos de El Clamor de las Sombras Escolares al plano de la teorización crítica, se propone un modelo interpretativo que no ignora el dolor ni la segregación histórica, sino que los utiliza como catalizadores para la catarsis, la creatividad y la autogestión de una convivencia emancipada. El constructo teórico final

ofrece, por tanto, una brújula pedagógica y ontológica para navegar la incertidumbre del tejido social roto, reafirmando que la verdadera transformación educativa ocurre cuando la paz se vive como una experiencia compartida, capaz de romper con la estratificación del miedo y abrir nuevos horizontes de posibilidad relacional.

Bajo la luz investigativa interpretativa, la emergencia de los saberes situados se revela como la clave de bóveda para deconstruir las lógicas de la agresión que han colonizado la cotidianidad escolar. El constructo teórico final devela que el clamor de estas sombras es el síntoma de macro-entramados estructurales que se reproducen en el espacio micro-social de la escuela, exigiendo una respuesta que nazca desde la propia comprensión de los sujetos subalternos. Así, la teorización se despoja de visiones eurocéntricas o universales abstractas para arraigarse en la memoria viva de los contextos colombianos, donde el aula se resignifica como un espacio sagrado de acogida, reconocimiento mutuo y sanación colectiva del tejido comunitario.

De igual forma, la hermenéusis de la convivencia generada en esta instancia doctoral desafía los discursos reduccionistas que criminalizan o patologizan la conducta del estudiante en condición de vulnerabilidad. Al profundizar en el entramado de las voces acalladas, la investigación cristaliza un marco comprensivo que devela la urdimbre de significados, miedos y deseos que subyacen a la hostilidad escolar, el castigo en comprensión pedagógica y la norma rígida en acuerdo dialógico. Esta madurez teórica demuestra que el saber sobre la convivencia se construye en la horizontalidad de los encuentros cotidianos, donde el reconocimiento de la vulnerabilidad compartida deviene en la fuerza creadora de nuevas formas de sociabilidad.

Por consiguiente, el constructo definitivo surge como una matriz epistémica de la compasión y la justicia restaurativa, desplazando la racionalidad instrumental que históricamente ha abordado el conflicto escolar mediante el control, la sanción y el aislamiento. En esta madurez del pensamiento, se demuestra que el clamor se transforma en propuesta y la resiliencia comunitaria emerge precisamente allí donde el diálogo se asume como un imperativo ético e irrenunciable ante la adversidad exterior. La densidad teórica alcanzada permite comprender que cada escuela situada en la

periferia de la vulnerabilidad guarda en su interior una reserva de saberes ancestrales y populares de cuidado mutuo, los cuales, al ser sistematizados hermenéuticamente, conforman una pedagogía de la presencia y del amparo.

Adicionalmente, este entramado consolida una ruptura paradigmática frente a la indolencia burocrática, proponiendo una epistemología del sur que sitúa la vida y la dignidad humana en el centro del quehacer educativo contemporáneo. Al articular la teoría crítica con la fenomenología de la convivencia, el constructo final ofrece un andamiaje conceptual que permite a las instituciones escolares escuchar las alertas tempranas del entorno y transitar desde el "estado de alerta" permanente hacia un "estado de encuentro" y hospitalidad. Este giro epistémico teoriza la paz como la presencia activa de condiciones afectivas, éticas y políticas que hacen posible el florecimiento de las subjetividades en entornos históricamente vulnerados.

En coherencia con lo expuesto, esta teoría doctoral se valida a sí misma al devolverle la voz y el poder epistémico a los actores escolares que habitan el territorio de la escuela colombiana. La hermeneusis realizada en "El Clamor de las Sombras Escolares" más allá de contemplar de manera pasiva el fenómeno de la violencia, desentraña sus raíces para ofrecer una ruta de emancipación donde la educación básica se redefine como el primer bastión de resistencia frente a las violencias estructurales del país. Se alcanza, de este modo, una síntesis conceptual donde la teoría es la esperanza pedagógica que da la luz necesaria para transformar.

La presentación de este constructo definitivo invita a la comunidad académica y a los diseñadores de políticas públicas a reflexionar sobre la necesidad urgente de una pedagogía centrada en la autonomía, el cuidado y la interdependencia positiva en contextos de vulnerabilidad social. Al consolidar este pensamiento, se hace entrega de un legado interpretativo que busca orientar futuras praxis docentes y comunitarias en Colombia, sugiriendo que la hermeneusis de los saberes situados es el camino inequívoco hacia una educación más humana, conectada, pacífica y resiliente. De este modo, el intervalo detiene el ciclo de la investigación, no para clausurar el diálogo, más

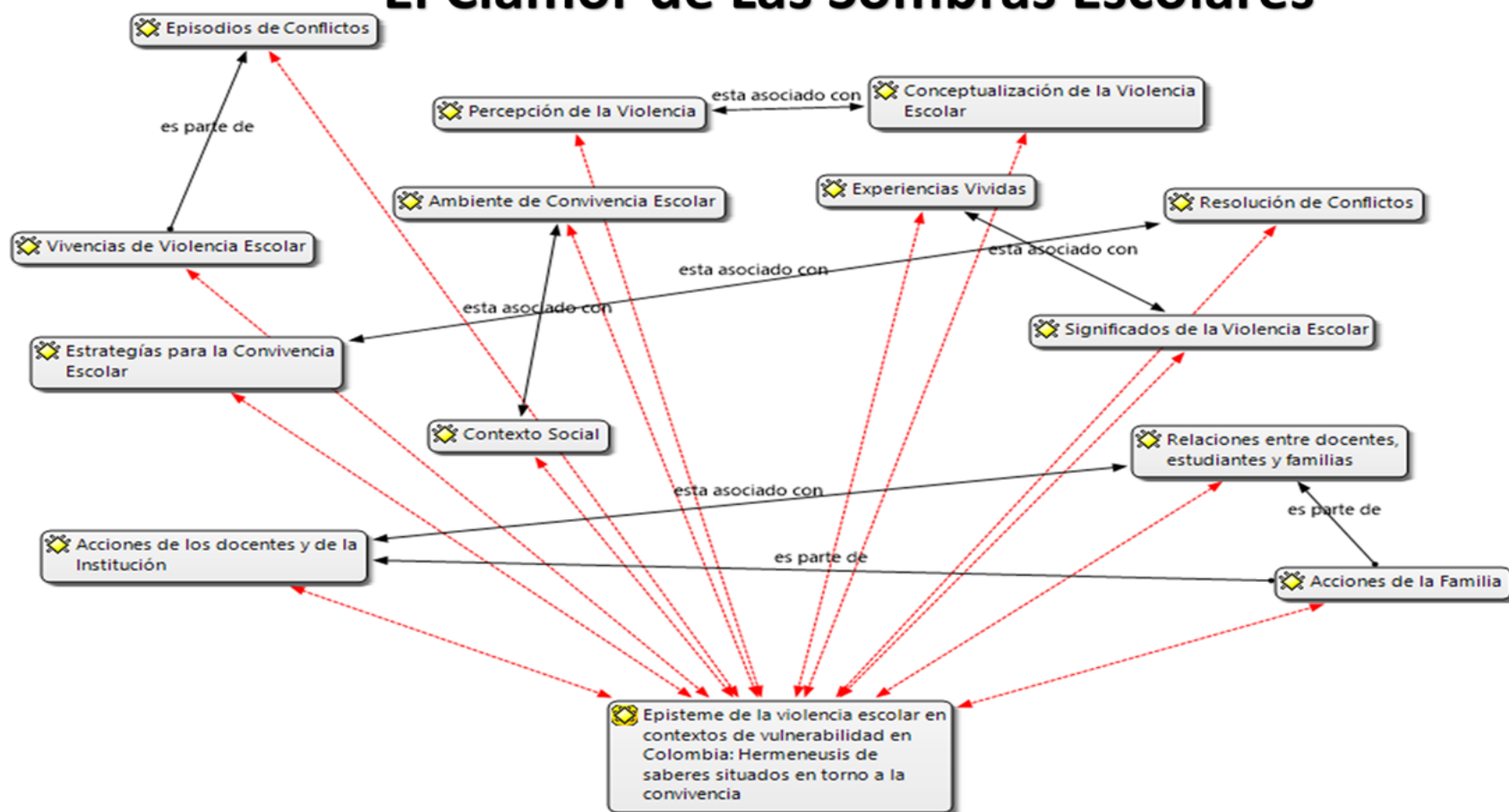
bien para abrir una ventana infinita hacia nuevas formas de ser, de habitar el aula y de aprender juntos en el tejido complejo y desafiante de la sociedad contemporánea.

A continuación, se devela el entramado categorial de la investigación, estructurada a través de una red semántica que sirve como mapa hermenéutico para comprender los hilos invisibles de El Clamor de las Sombras Escolares. Este entramado conceptual constituye un sistema vivo de conexiones dialécticas donde emergen y convergen las categorías medulares del estudio. En la base de esta constelación teórica se sitúa, como núcleo articulador, la Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: Hermeneusis de saberes situados en torno a la convivencia, la cual irradia y sostiene de manera orgánica cada uno de los nodos relacionales desde las densas esferas de la percepción, los significados y las vivencias de la violencia, pasando por la ineludible influencia del contexto social y los episodios de conflicto, hasta consolidar los puentes de acción y transformación agenciados por las estrategias de convivencia, las prácticas pedagógicas de los docentes, las dinámicas de las familias y la resolución dialógica de los desencuentros. De este modo, en la Figuras 34 y 35 la red se ofrece como un espejo analítico que desentraña la complejidad de los saberes situados, transformando la dispersión fenoménica en un legado interpretativo unificado y con profundo sentido transformador.

Figura 34.

Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: Hermeneusis de saberes situados en torno a la convivencia

El Clamor de Las Sombras Escolares



Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

Figura 35.

Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: Hermeneusis de saberes situados en torno a la convivencia generada con inteligencia artificial



Nota. Ilustración generada mediante la Inteligencia Artificial Gemini de Google (2026), a partir de la Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia generada por el Atlas Ti. Cabrera (2026).

Desde la visión trascendental con la que se describe el sentido en el cual se abordaron las categorías, la investigación se adentra en la resolución de las interrogantes que guiaron el camino del espíritu científico durante el estudio de la violencia. Responder a estos cuestionamientos implica adentrarse en la matriz epistémica de los docentes, estudiantes y familias, rescatando el significado profundo de sus vivencias, percepciones y dolores como ejes motores de la esperanza comunitaria. Esta visión trascendente propone que la palabra desarmada, potenciada por el reconocimiento mutuo de la alteridad, es la herramienta fundamental para derribar las barreras de la exclusión estructural y edificar una escuela donde la construcción social de la paz cotidiana sea el eje motor de la justicia social, la sanación colectiva y el desarrollo humano.

Siguiendo el mismo orden de ideas, el valor de este estudio radica en la articulación armónica de sus dimensiones, las cuales actúan como los pilares que sostienen la legitimidad y profundidad del constructo teórico. La dimensión epistemológica garantiza la solidez del camino hacia la deconstrucción de la agresión y la comprensión del conflicto desde el pensamiento crítico del Sur, mientras que la gnoseológica profundiza en la relación dialéctica entre el docente, el entorno vulnerable y su objeto de saber, permitiendo una comprensión reflexiva e interpretativa de la praxis de convivencia. Desde lo ontológico, se rescata la esencia del ser educativo en su realidad múltiple, herida y subjetiva dentro del territorio colombiano, lo cual se amalgama con la carga ética de la dimensión axiológica, donde los valores de solidaridad, cuidado mutuo y hospitalidad dotan de sentido humano a las normativas escolares. Finalmente, la dimensión teleológica proyecta el propósito último de la investigación con el fin de interpretar el entramado de la violencia escolar y transformar la realidad relacional de las aulas periféricas, convirtiendo los hallazgos en un legado de innovación dialógica, justicia restaurativa y paz permanente para la educación contemporánea.

Esta teorización final se encuentra indisolublemente vinculada a la matriz epistémica del estudio, operando como el puente dialéctico que unifica las intencionalidades de la investigación con la ontología de los sujetos vulnerados. El gráfico categorial cobra su verdadero sentido científico y humano al ser leído a la luz de

los fundamentos hermenéuticos e interpretativos declarados en la matriz; aquí, el reconocimiento de la Percepción de la violencia y las Experiencias vividas por la comunidad educativa se funde con una postura epistemológica que valora el saber popular, el contexto sociohistórico y la subalternidad. Lo que se pretende es generar una matriz comprensiva donde la Dimensión Humana, la Gestión de la Praxis y las fuerzas relacionales de los actores escolares se entrelazan de forma orgánica, validando que el conocimiento científico sobre la convivencia en Colombia solo es legítimo cuando se arraiga en las subjetividades de quienes habitan el territorio.

La Resonancia de las Interrogantes de la Teoría

En este apartado se procede a dar respuesta sistemática y profunda a las interrogantes planteadas al inicio del estudio, asumiendo este ejercicio como el escenario de convergencia donde la evidencia empírica se transforma en un andamiaje interpretativo con sentido transformador. Lejos de constituir un cierre formal, la resolución de estos cuestionamientos representa un acto de traducción hermenéutica que permite descifrar las dinámicas relacionales de la comunidad educativa ante los desafíos de la exclusión social. Así, al conectar cada pregunta con las dimensiones ontológicas, axiológicas y metodológicas de la investigación, el constructo teórico cobra vida, permitiendo que El Clamor de las Sombras Escolares, halle un eco de sabiduría pedagógica capaz de redefinir las lógicas de la convivencia desde la realidad de los saberes situados en Colombia.

Para garantizar la legitimidad analítica de este apartado, las respuestas que se exponen a continuación se conforman a partir de un diálogo dialéctico y bidireccional entre la red semántica emergente de la investigación y las dimensiones que sostienen su matriz epistémica. De este modo, cada interrogante es abordado como un pliegue de la realidad donde lo ontológico (el ser escolar herido por la vulnerabilidad), lo gnoseológico (el conocimiento que el docente produce en su praxis cotidiana), lo axiológico (los valores de cuidado y alteridad) y lo teleológico (la transformación de la escuela en un bastión de paz) se funden en una estructura holística. Los siguientes

apartados constituyen, por tanto, la cristalización de una hermenéusis que extrae de la crudeza del contexto periférico una sabiduría pedagógica viva, erigiendo una brújula conceptual capaz de orientar las futuras praxis educativas hacia la justicia social y el amparo del sujeto subalternizado.

¿Cuáles son las vivencias y significados que poseen los actores sociales de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno sobre la violencia escolar ante los desafíos de su contexto de vulnerabilidad?

Para los docentes de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno, la violencia escolar deja de ser un concepto de manual enciclopédico para convertirse en una impronta cotidiana, significada como una fuerza desbordante que penetra las fronteras permeables del aula. Se vivencia como el síntoma micro social de un tejido comunitario precarizado y lastimado. En su cotidianidad, los educadores dotan de significado a la agresión reconociéndola como un lenguaje sustitutivo; un grito desesperado y distorsionado con el que los estudiantes expresan el desamparo estructural, la desestructuración familiar y las secuelas históricas de la exclusión social en el territorio colombiano.

De lo argumentado anteriormente, vivenciar esta realidad sitúa al cuerpo docente en un escenario de discrepancias constante entre la urgencia de la contención emocional y las exigencias de la productividad académica. Los educadores experimentan la violencia escolar como un factor de desgaste subjetivo, donde la hostilidad del entorno genera sentimientos de frustración, impotencia y, en ocasiones, un sutil "calentamiento institucional" provocado por el desbordamiento de las capacidades de respuesta de la escuela. La vulnerabilidad del contexto rodea el plano geográfico de la institución ubicada en el departamento de Atlántico del municipio Soledad en el barrio Porvenir de Colombia y se internaliza en la subjetividad del docente, quien a menudo debe asumir el rol de mediador de crisis, terapeuta *ad hoc* y garante de una seguridad que el Estado y la sociedad civil han dejado vacante en esos márgenes territoriales.

Asimismo, los docentes significan la violencia como un espejo que deforma el encuentro pedagógico, donde el miedo actúa como un factor disruptivo que fractura la confianza mutua imprescindible para el acto educativo. En los testimonios de los actores sociales docentes, las vivencias de agresiones físicas, verbales o simbólicas entre iguales son entendidas como la reproducción de lógicas de supervivencia callejera que los jóvenes trasladan al interior del recinto escolar. Ante esto, la labor del educador se resignifica en una constante tejeduría de micro estrategias de resistencia, donde el maestro intenta, de manera intuitiva y empírica, levantar barreras éticas y afectivas para impedir que el aula se convierta en una extensión de la hostilidad del entorno exterior.

Por otra parte, esta vivencia compartida genera una reestructuración de la identidad docente en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno. Lejos de adoptar una postura puramente técnica o indolente, el profesorado significa estos episodios como un llamado urgente a la transformación de su propia praxis pedagógica. La violencia, por tanto, se experimenta en una dimensión dialéctica; por un lado, representa el dolor de constatar las heridas del tejido social en los rostros de la infancia; por el otro, se constituye en el catalizador que moviliza al docente a buscar saberes situados y rutas alternativas de cuidado mutuo, transitando de la supervivencia institucional hacia la emergencia de una pedagogía de la hospitalidad y la resistencia.

¿Qué sentidos subyacentes atribuyen los actores sociales a la violencia escolar, al visibilizar las estructuras de poder, desigualdad y resistencia en sus discursos?

Los actores sociales que habitan la trama de la institución educativa, estudiantes, docentes y familias atribuyen a la violencia escolar un sentido de orden analógico y relacional, leyéndola como un reflejo miniaturizado de las asimetrías de poder y de las profundas desigualdades que conforman la estructura social de Colombia. Para la juventud escolarizada en contextos periféricos, el uso de la fuerza o de la agresión

simbólica suele cobrar el sentido de una divisa de poder informal; un mecanismo crudo pero eficaz para adquirir estatus, reconocimiento y respeto en un escenario social y económico donde las vías formales de autorrealización y movilidad les han sido sistemáticamente negadas y clausuradas.

Desde esta perspectiva crítica, el sentido otorgado a la hostilidad en las aulas desborda la noción de patología individual para inscribirse en la lógica de la reproducción cultural. Los actores comunitarios perciben que las desigualdades materiales y la violencia estructural del entorno ejercen una presión invisible que moldea las relaciones cotidianas interpersonales. El aula se transforma, bajo este prisma, en un territorio en disputa donde los mandatos de dominación, las jerarquías de género y los códigos de la fuerza propios del barrio se reeditan de manera inconsciente, manifestándose en dinámicas de acoso y exclusión grupal que reproducen, trágicamente, la misma marginación de la que los sujetos son víctimas en la macro-estructura.

No obstante, la violencia escolar en estos escenarios de vulnerabilidad también es leída por los actores sociales en clave de resistencia latente y distorsionada. La transgresión de la norma escolar, la confrontación directa con la autoridad del docente o el rechazo a la gramática escolar institucionalizada adquieren, en ocasiones, el sentido de un contra poder. Es la respuesta reactiva y desorganizada de un sujeto subalterno que se siente invisibilizado y cercado por un sistema educativo que percibe como ajeno, burocrático o extraño a sus urgencias vitales; la agresión se constituye entonces en una forma pre-política de hacerse notar, de forzar una presencia y de gritar desde el fondo de las sombras escolares su disconformidad.

En contraposición a este circuito destructivo, surgen también en la cotidianidad prácticas de resistencia comunitaria de signo positivo y emancipador, agenciadas por los mismos actores sociales para desarmar los sentidos de la agresión. Los docentes, las madres de familia y los propios estudiantes integran el sentido del conflicto al asumir el diálogo y la mediación comunitaria como herramientas políticas de autogestión y paz territorial. Estos saberes situados de resistencia demuestran que, frente a las estructuras

macro-sociales del miedo y la exclusión, la escuela es dotada del sentido de un bastión ético donde la comunidad ensaya formas horizontales de relación, disputándole las subjetividades de los jóvenes a la violencia y sembrando prácticas colectivas basadas en la interdependencia y la dignidad.

¿Cómo se conforma la dialéctica entre el fenómeno de la violencia escolar y la convivencia, a partir de las tramas relacionales y las posibilidades de transformación pedagógica y emocional?

La dialéctica entre violencia y convivencia en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno evidentemente en esta tesis, no es entendida como una oposición estática, sino como un movimiento oscilante. El fenómeno de la violencia escolar actúa como el límite que pone a prueba la convivencia, revelando que ambas no son realidades excluyentes, sino pliegues de una misma trama relacional en discrepancia permanente.

Desde la praxis pedagógica, esta dialéctica se conforma a través de tres procesos fundamentales: la desconstrucción de la ruptura, la transformación pedagógica como respuesta y la dialéctica de la resiliencia; las cuales se exponen a continuación:

La desconstrucción de la ruptura: La violencia se vivencia inicialmente como una fractura que amenaza el tejido comunitario; sin embargo, al ser leída bajo una óptica dialéctica, se convierte en el punto de partida para la intervención. La convivencia no surge ante la ausencia de conflicto, sino precisamente a través de su abordaje consciente, transformando la confrontación en un espacio de diálogo donde los actores pueden reconocer las heridas compartidas.

La transformación pedagógica como respuesta: La posibilidad de transformación emocional radica en la capacidad de los docentes para convertir el "calentamiento institucional" en un ambiente de paz. Esto ocurre cuando la norma administrativa cede su lugar a una pedagogía de la hospitalidad, donde el encuentro intersubjetivo, que debe estar mediado por la escucha y el reconocimiento, desactiva la reactividad y permite que

el estudiante pase de ser un sujeto que ejerce violencia a ser un sujeto que se sabe parte de una comunidad.

La dialéctica de la resiliencia: La tesis doctoral ha venido dando a entender que la convivencia escolar, en contextos de alta vulnerabilidad, es un proceso eminentemente político. La relación dialéctica alcanza su plenitud cuando la comunidad educativa, lejos de resignarse a la hostilidad, decide tejer estrategias de resistencia afectiva. Aquí, la convivencia se consolida no como la ausencia de conflicto, sino como la presencia activa de herramientas de reparación y cuidado, donde la posibilidad de transformar el dolor en lazo social se convierte en el verdadero motor de la emancipación humana dentro del aula

¿Cómo sustentar una episteme emergente sobre la convivencia escolar situada, que integre los referentes teóricos con los saberes vividos para la promoción de una cultura de paz desde la realidad del territorio?

La convivencia escolar situada en contextos de alta vulnerabilidad exige, en primer lugar, un fundamento epistémico de ruptura paradigmática que desplace la racionalidad penal-punitiva e instrumental de los manuales tradicionales de convivencia. La base epistémica de esta propuesta se arraiga en el pensamiento crítico y en las Epistemologías del Sur, las cuales postulan que el saber legítimo para ordenar las relaciones humanas en la escuela no puede ser importado desde lógicas abstractas o universales eurocéntricas. Por el contrario, requiere una fundamentación hermenéutica centrada en los saberes situados; es decir, en el reconocimiento e interpretación de las memorias, sabidurías populares, prácticas de cuidado ancestrales y experiencias de resiliencia que las propias comunidades precarizadas han desarrollado para proteger la vida en medio de la adversidad.

En el plano propiamente teórico, esta convivencia se sostiene sobre la matriz de la justicia restaurativa y la pedagogía de la alteridad, inspirada en filósofos de la compasión y el encuentro con el Otro. Desde este horizonte teórico, el conflicto escolar

es concebido como una dolorosa fractura relacional en el tejido comunitario que demanda una reparación integral a través de la palabra desarmada. El andamiaje teórico redefine el espacio áulico como una zona de hospitalidad incondicional, donde el reconocimiento mutuo de la vulnerabilidad compartida se constituye en el eslabón ético primordial para deconstruir la crueldad, desactivando el miedo individual para dar paso a la construcción dialógica del lazo social.

Asimismo, se incorpora como fundamento teórico y epistémico el enfoque de la complejidad y de la multidimensionalidad de la violencia escolar. Este marco conceptual permite comprender que intervenir en la convivencia de un aula vulnerable en Colombia implica, de forma simultánea, desentrañar los hilos invisibles del macro entramado de exclusión económica, los hilos institucionales de la violencia burocrática y las interacciones del micro entramado relacional. Al asumir este principio de complejidad relacional, la convivencia escolar se despoja de su investidura puramente disciplinario para ser teorizada como un proceso fluido, histórico, dinámico y eminentemente político, donde el orden no se decreta verticalmente, se construye en la horizontalidad de los encuentros cotidianos entre sujetos históricamente subalternizados.

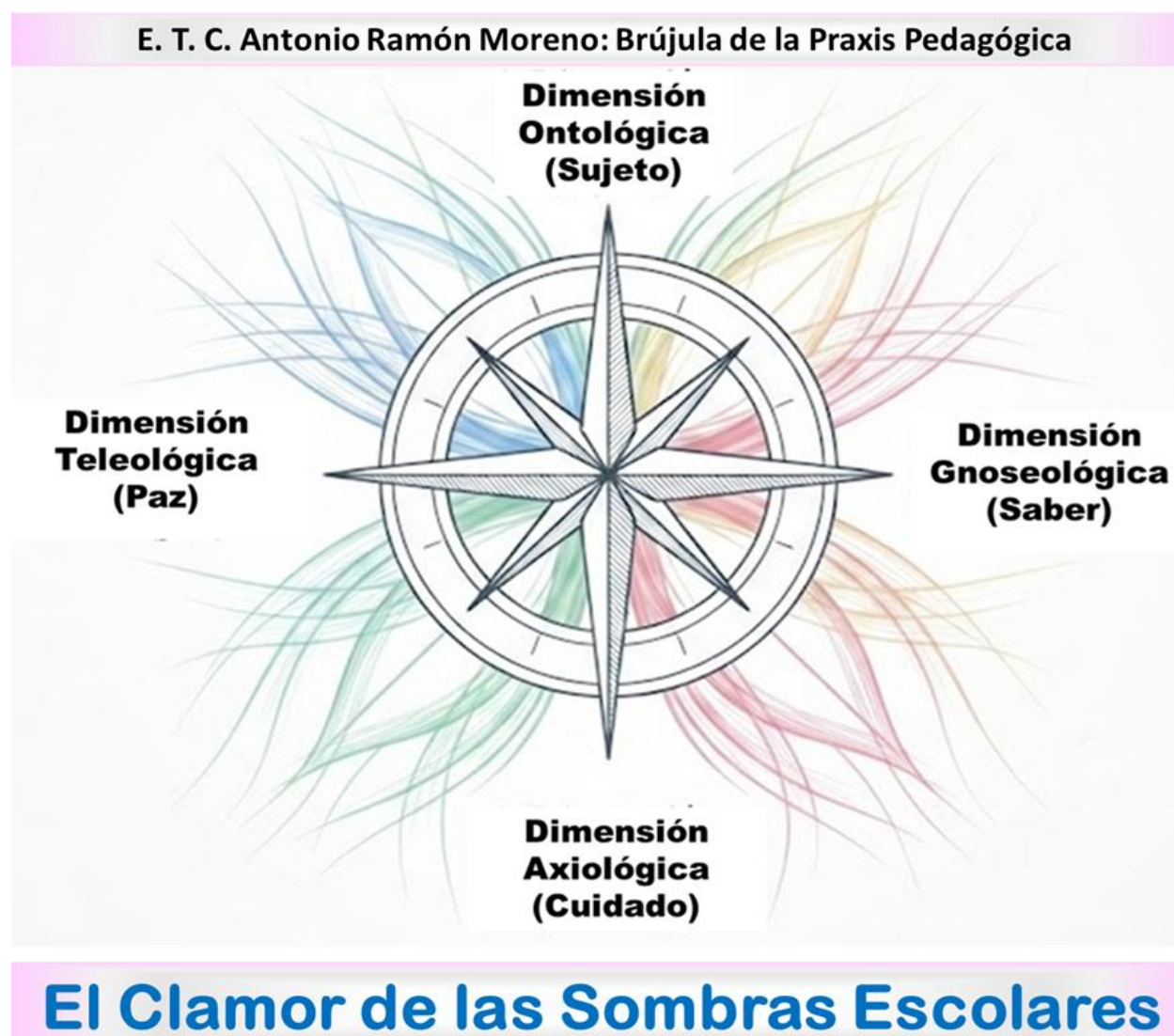
Seguidamente el pilar teleológico y axiológico que corona estos fundamentos epistémicos es el principio ético de la interdependencia positiva y la formación para la libertad. La convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad encuentra su máxima justificación teórica cuando se asume como una experiencia ontológica compartida de emancipación social y humana. Al dotar de científicidad a El Clamor de las Sombras Escolares, se consolida una teoría de la convivencia que funciona como brújula pedagógica ante la incertidumbre, demostrando que la verdadera paz y la justicia social en las escuelas colombianas germinan allí donde la calidez del andamiaje humano y el cuidado del prójimo logran superar la frialdad y el desamparo de las desigualdades estructurales.

Para cristalizar las respuestas a las interrogantes que guiaron esta investigación y visualizar el horizonte de transformación propuesto desde la realidad sentida de

nuestros actores sociales Tejedora de Voces, Aura de Luz, Centinela del Porvenir y Guardiana, se presenta la Figura 36; esta representación sintetiza el tránsito del Clamor de las Sombras Escolares hacia la consolidación de una pedagogía de la hospitalidad, funcionando como el diagrama operativo que conecta la matriz epistémica con el hacer cotidiano en nuestra institución.

Figura 36.

La Brújula de la Praxis Pedagógica en la I.E. T. C. Antonio Ramón Moreno



Nota: Elaborado por Cabrera (2026)

REFLEXIONES

Al clausurar el ciclo cronológico de esta investigación, la primera gran certeza que se asienta en el territorio del saber es que la violencia en las aulas de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno no puede seguir siendo leída bajo la mirada indolente de la patologización individual o el reduccionismo punitivo. El recorrido hermenéutico realizado devela que la hostilidad escolar es el síntoma visible de macro entramados de exclusión, segregación histórica y desamparo estructural que colonizan la cotidianidad de los sujetos subalternos. Comprender esto constituye un acto de justicia epistémica al otorgar cientificidad a las vivencias y dolores de la comunidad, el episteme ha permitido que las sombras dejen la periferia del silencio para sustentarse en autores sociales de su propia realidad, demostrando que la escuela adyacente en Colombia es, ante todo, un cuerpo vivo que resiste y late con fuerza frente a la adversidad.

En segundo término, las resonancias de este estudio consolidan una ruptura paradigmática frente a la racionalidad instrumental que históricamente ha intentado administrar la convivencia mediante el control y el aislamiento. La tejeduría de los saberes situados demostró que la verdadera transformación relacional germina allí donde la frialdad de la norma rígida es superada por la calidez del andamiaje humano, la compasión y la hospitalidad incondicional hacia el Otro. La propuesta teórica que aquí se entrega a la comunidad académica es una matriz de justicia restaurativa y una pedagogía de la presencia, cuyo fundamento axiológico sostiene que el diálogo y el reconocimiento mutuo de la vulnerabilidad compartida son las únicas herramientas políticas capaces de desactivar el miedo, deconstruir la crueldad y sanar colectivamente el lazo comunitario.

Estas reflexiones no se escriben para clausurar el diálogo, sino para abrir una ventana infinita hacia nuevas formas de Ser, de enseñar y de habitar la escuela en contextos de vulnerabilidad social en Colombia. Al hacer entrega de este legado interpretativo, se convoca a los docentes, directivos y diseñadores de políticas públicas

a transitar de manera decidida desde el estado de alerta y confinamiento institucional hacia un estado de encuentro y autogestión del saber. Las preguntas que guiaron este viaje científico han hallado un eco de sabiduría pedagógica, pero el clamor de las sombras escolares continúa vibrando en cada rincón del perímetro institucional; queda en manos de las futuras praxis pedagógicas mantener encendido este fuego transformador, reafirmando que la educación básica es el primer bastión de resistencia ética y la cuna irrenunciable de una sociedad más humana, conectada, pacífica y resiliente.

Asimismo, este proceso de investigación doctoral en el marco de El Clamor de las Sombras Escolares, el abordaje de los propósitos propuestos constituyó un viaje hermenéutico y dialéctico en el que las intencionalidades investigativas se fundieron con la realidad ontológica de la comunidad educativa, implicó certificar que cada propósito trazado dejó de ser una aspiración abstracta para convertirse en un pilar constitutivo de la nueva matriz epistémica, a continuación, se expone de manera argumentada y profunda cómo el despliegue analítico, la teoría crítica y la fenomenología de la convivencia permitieron alcanzar la plena consumación, demostrando que la ciencia social es legítima cuando logra dotar de sentido, dignidad y poder de resistencia a los sujetos subalternizados por la vulnerabilidad en Colombia.

Develar las vivencias y los significados de violencia escolar que poseen los actores sociales de la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno ante los desafíos de su contexto de vulnerabilidad.

Este propósito, fue alcanzado plenamente al adentrarse en la subjetividad de los docentes, estudiantes y familias de la institución. A través de la recolección de narrativas y el análisis fenoménico, la investigación logró extraer las estructuras esenciales del dolor y el desgaste relacional que ocurren en el aula. Se develó que para los actores sociales la violencia más que una infracción comportamental, es un lenguaje sustitutivo e impregnado por la precariedad del entorno. El constructo teórico capturó con fidelidad cómo la vulnerabilidad del contexto colombiano, específicamente en la comunidad de La

Soledad, Barrio Porvenir; permea las fronteras escolares, transformando las vivencias de agresiones físicas o simbólicas en un grito latente y desesperado ante el desamparo institucional y familiar, validando así la emergencia del clamor como categoría central.

Interpretar los sentidos subyacentes atribuidos a la violencia escolar, visibilizando las estructuras de poder, desigualdad y resistencia presentes en los discursos de los actores sociales.

El cumplimiento de este propósito se consolidó mediante una rigurosa lectura crítica y hermenéutica de los discursos comunitarios, lo que permitió mapear la red relacional del gráfico semántico del estudio. La investigación demostró que los actores atribuyen a la hostilidad un carácter analógico; el aula es significada como un escenario imperceptible donde se reproducen las asimetrías de poder, las desigualdades materiales y las exclusiones del barrio El Porvenir. No obstante, el hallazgo más potente consistió en visibilizar que las conductas disruptivas operan muchas veces como formas veladas y desorganizadas de contra poder de los sujetos subalternos. Asimismo, se rescataron las prácticas de resistencia positiva agenciadas por docentes y familias a través del diálogo y la mediación, arrebatándole las subjetividades juveniles al determinismo del miedo y la segregación histórica.

Comprender la dialéctica entre el fenómeno de la violencia escolar y la convivencia, desentrañando las tramas relacionales y las posibilidades de transformación pedagógica y emocional.

En este propósito la comprensión de la dialéctica entre violencia y convivencia ha permitido una ruptura paradigmática. Estoy convencida que se ha superado el reduccionismo punitivo para entender que la transformación pedagógica solo es posible mediante una pedagogía de la presencia y la hospitalidad, donde el conflicto se resignifica como una oportunidad de aprendizaje dialógico. Se ha develado que la transformación pedagógica solo es viable mediante una pedagogía de la presencia y la hospitalidad, donde el docente y el estudiante, desde el reconocimiento de su propia

vulnerabilidad, transitan del aislamiento defensivo hacia la construcción de un tejido relacional. En este sentido, la emoción no se excluye de la razón, sino que se integra como un pilar fundamental para sanar las heridas del lazo comunitario, permitiendo que el aula deje de ser un espacio de confrontación para convertirse en un territorio de escucha incondicional.

Sustentar la episteme emergente sobre la convivencia escolar situada, integrando los referentes teóricos con los saberes vividos para la promoción de una cultura de paz desde la realidad del territorio.

Este propósito halló su máxima expresión en la edificación del constructo final al integrar los saberes emergentes y situados de la comunidad del perímetro con las Epistemologías del Sur, el enfoque de la complejidad y la filosofía de la alteridad, se logró fundamentar una teoría de la convivencia de carácter eminentemente restaurativo. La investigación sustentó teóricamente que la paz en entornos de alta exclusión en Colombia no se decreta verticalmente a través del castigo, realmente se construye en la horizontalidad de la palabra desarmada y la hospitalidad incondicional, entregando un legado interpretativo que asume la escuela como un bastión ético de cuidado mutuo e interdependencia positiva.

REFERENCIAS

- Aramburo, J. (2025). *Hacia una antropología de las emociones en el campo educativo: Un estudio de los sentidos docentes en la configuración de culturas afectivas en escuelas interculturales con alta afectación por el conflicto armado en el Norte del Cauca, Colombia* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.3329/te.3329.pdf>
- Banco Mundial. (2018). *Fin a la violencia en América Latina: Una mirada a la prevención desde la infancia hasta la edad adulta*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. (Trad. R. Filella & C. Filella). Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida* (A. Santos Mosquera, Trad.). Editorial Paidós.
- Bautista N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Epistemología, metodología y aplicaciones. Editorial El Manual Moderno. Bogotá, D. C., Colombia.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados* (A. Guera Miralles, Trad.). Editorial Paidós.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia* (F. Rodríguez, Trad.). Editorial Paidós.
- Casassus, J. (2005). *Calidad y equidad de la educación en América Latina*. UNESCO-OREALC.

CEPAL. (2022). *Juventudes en América Latina y el Caribe: contextos sociales y desafíos de política*. Naciones Unidas.

CEPAL. (2022). *La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>

Congreso De Colombia (2013). *Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos*.
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm.

Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014: Cátedra de la Paz*. Diario Oficial No. 49.286

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. Ley 115 de 1994. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia. *Diario Oficial de la República de Colombia*. Bogotá, 4 de julio de 1991.

Cortina, A. (2000). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos.

Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Paidós.

Cotes, G. (2021). *Fundamentación teórico-práctica de la educación para la construcción de una cultura de paz*. (Tesis Doctoral. Universidad Simón Bolívar Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Colombia).
<https://bonga.unisimon.edu.co/items/f7d5352f-615e-407e-9de4-f540a46e7108>

Crutchfield, R. D. y Wadsworth, T. (2003). *Pobreza y violencia*. En D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi e I. D. Waldman (Eds.), *Manual de Cambridge sobre comportamiento violento y agresión* (pp. 67-82). Cambridge University Press.
https://doi.org/10.1007/978-0-306-48039-3_4

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

- Debarbieux, É. (1996). *La violencia en la escuela: Estado de la cuestión y líneas de acción*. UNESCO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana; UNESCO.
- Díaz, Y., y Sánchez, D. (2024). *La discriminación escolar en poblaciones vulnerables de Colombia*. *Revista EducAcción Sentipensante*, e-ISSN: 2805-7597, julio - diciembre de 2024, Bogotá, Colombia, 4(2), 75-82. <https://doi.org/10.22490/28057597.8475>
- DiCaprio, N. (1989). *Teorías de la personalidad*. (2ª edición). México: McGrawHill, México. <https://es.scribd.com/document/344840638/Nicholas-S-Dicaprio-Teorias-de-La-Personalidad-2-pdf>
- Duarte, J. y Parra, E. (2015). *Lo que debes Saber sobre una Tesis Doctoral*. Bogotá: Editorial Aula Viva.
- Echáiz Sánchez, C. S., Vera Osorio, D. F., Guamán Chacha, N. D. R., & Villegas de la Cuadra, S. J. (2025). *Violencia escolar en Ecuador: Colaboración entre escuela, familia y comunidad*. Sage Sphere of Technology, Sciences, Discoveries, And Society, 3(2).
- Farsi, G. y Ruiz, C. (2007) *Proyecto de Investigación en Ciencias*. Guía para su planificación, ejecución y comunicación. Caracas. Panapo
- Fierro C., y Carbajal P. (2019). *Convivencia escolar: Una revisión del concepto*. *Psicoperspectivas*, 18(1). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). *Convivencia escolar: una revisión del concepto*. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1482>
- Flórez, M. (2024). *La cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria*. (Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela). <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/235/234>

- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. (Traducción oficial al español de su análisis sobre el poder disciplinario y el panoptismo).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método. Las grandes líneas de una hermenéutica filosófica*. México: Ceac.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz; Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- García, O. (2023). *Convivencia escolar a la luz de la interacción social desde la voz del estudiante*. (Tesis Doctoral. Universidad Simón Bolívar Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Colombia). <https://bonga.unisimon.edu.co/items/8812023d-afd9-43ce-969d-ba7ceda24f78>
- Gobernación del Atlántico. (2023). *Anuario estadístico 2023*. <https://www.atlantico.gov.co/index.php/anuarios-estadisticos/24714-anuario-estadistico-2023>
- González, S. (2021). *Estudio de la convivencia en un centro educativo concertado: análisis y propuestas pedagógicas para la implementación de la mediación escolar*. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/23502> (Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. España).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1-2). Taurus.

- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto: Percepción y comunicación en la sociedad actual* (A. Ciria, Trad.). Ediciones Herder.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. Madrid.
- Herrero, S. (2012). *La Educación para la Paz desde la filosofía para hacer las paces: El enfoque REM (Reconstructivo- Empoderador)*. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz. Castellón. <https://www.tdx.cat/handle/10803/119538>
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para una investigación documental. Guía teórico- práctica sobre construcción de estados del arte*. Medellín: Señal.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2001). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Carabobo. Venezuela.
- Husserl, E. (1994). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (2a ed.). FCE. Traducción de José Gaos. México.
- Inostrosa, P., & Trucco, D. (2026). *La percepción de violencia escolar está asociada a menor rendimiento académico en la región*. CEPAL.
- Kaplan, C. V. (2013). *La vida en las escuelas: Esperanza y desencanto*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2017). *Emociones y educación: una relación necesaria en debate*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pdf>
- Kaplan, C. V., García, P. D., & Szapu, E. (2023). *El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación*. ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación, 1(34), 83–103. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393>
- Kramer, R. C. (2000). Pobreza, desigualdad y violencia juvenil. Anales de la Academia Estadounidense de Ciencias Políticas y Sociales, 567(1), 123–139. <https://doi.org/10.1177/0002716200567001009>
- Leal, J. (2011). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Centro Editorial Litorama. Mérida-Venezuela.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- López, V., et al. (2025). *Evolución de la convivencia y violencia escolar en Chile: Un estudio longitudinal*. Educação & Sociedade, 46, e292590. <https://doi.org/10.1590/ES.292590>
- Lozano, J. E. (2007). *Sociología: una introducción a sus principales autores y corrientes*. México: Editorial Trillas
- Magallanes F., Aguirre C., y Magallanes, M. (2024). *La Gestión Educativa y la Convivencia Escolar en las instituciones educativas del Perú*. IGOBERNANZA, 7(27), 246–263. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n27.2024.362>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (2.^a ed.). Ediciones Granica.
- Melguizo, M. y Bonilla, M. (2010). *Informe alternativo al informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento del Protocolo Facultativo Relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados*. Comisión Colombiana de Juristas. Bogotá, Colombia. <https://coalico.org/publicaciones/informes-de-situacion/2010-informe-alternativo-al-informe-del-estado-colombiano-sobre-el-cumplimiento-del-protocolo-facultativo-relativo-a-la-participacion-de-ninos-en-los-conflictos-armados/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2025). *Lineamientos de Educación Socioemocional y Ciudadana*. Gobierno de la República.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Convivencia Escolar: Mi escuela, mi territorio como epicentro de convivencia y paz*. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/422369:Convivencia-Escolar>
- Niño, G. (2024). *Conflicto escolar, abordaje en la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria en Colombia*. (Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela). <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1271/1150>
- Nova, J. (2025). *Diseño de guía psicoeducativa, con enfoque restaurativo, para docentes, padres de familia y/o cuidadores en la prevención de la violencia escolar* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAB.

- ONU (1998). *Cultura de Paz*. Resolución A/52/13. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://docs.un.org/es/A/RES/52/13>
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (E. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi y R. Lozano, Eds.). Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud.
- Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf
- Ortega Ruiz, R. (Ed.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*. Editorial Cátedra.
- Padrón, J. (2007). *Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI*. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Cinta Moebio, 28, 1-28. <https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html>
- Percara, L. (2018). *Percepción de la violencia escolar en alumnos de escuelas primarias*. Repositorio Institucional UCA.
- Renault, E. (2010). *Padecer la injusticia: Diagnósticos filosóficos del sufrimiento social* (A. Madrid, Trad.). Editorial Prometeo Libros
- Ricoeur, P. (1981). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores / Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, M. (2008). *Estrategias exitosas de investigación*. Editorial la Liebre. Maracay Venezuela.
- Rojas, A., Castro, P., & Rodríguez, F. (2026). *Teorías subjetivas en medios de comunicación chilenos: Reconstrucción del concepto Violencia Escolar*. Revista Latina de Comunicación Social, (84).
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: CIDEG.
- Santos, B. S. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO-Prometeo Libros.

- Santos, B. S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur y la contrahegemonía*. Morata.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social: Escritos I* (N. Míguez, Trad.; 2.^a ed.). Editorial Amorrortu.
- Sen, A. (2008). Violence, Identity and Poverty. *Journal of Peace Research*, 45(1), 5–15.
<https://doi.org/10.1177/0022343307084920>
- Stenhouse L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1991). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Toro, B. (2007). *La escuela como escenario de formación ciudadana*. Fundación AVINA.
- Trabajo, E. (2025). *El bullying como forma de dominación social: Análisis de los procesos de discriminación interseccional en casos de acoso escolar* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Repositorio Institucional de la Universidad de Sevilla.
<https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/3a39a2bd-c71d-4b51-96fc-aeb5164d7c96/content>
- UNESCO (2010). *Poner Fin a la Violencia en la Escuela*. Publicación Editorial UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa
- UNESCO (2015). ODS 4-Educación 2030, Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
<https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. París, Francia
- UNESCO. (2017). *Guía sobre la educación inclusiva y equitativa: Vulnerabilidad, exclusión y violencia*. París: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2019). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Versión oficial en español del informe global).

- UNESCO. (2019). *Recomendación relativa a la educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible*. París: UNESCO. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/recommendation>
- UNESCO. (2026). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL]. (2025). Manual UPEL Normas para la presentación de productos investigativos: Trabajos de Grado de Especialización y Maestría, Tesis Doctorales Trabajos de Ascenso y Otros. 7ma. Edición. FEDUPEL. Venezuela
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista de Investigación



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



Título de la investigación: Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: hermeneusis de saberes situados en torno a la convivencia.

Propósito de la entrevista: Comprender, desde las experiencias y significados de los actores sociales, las manifestaciones de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad y sus implicaciones para la convivencia en la Institución Educativa Técnica Comercial Antonio Ramón Moreno.

Tipo de entrevista: Entrevista semiestructurada.

Participantes: Estudiantes, docentes y padres o representantes.

Duración aproximada: 40 – 60 minutos.

Consideraciones éticas: La información proporcionada será utilizada únicamente con fines académicos, garantizando la confidencialidad y el respeto por las opiniones de los participantes.

El presente guion de entrevista se elaboró en correspondencia con el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico hermenéutico asumido en la investigación. Su propósito es propiciar un diálogo reflexivo con los actores sociales, a fin de comprender las experiencias, significados y percepciones que emergen en torno a la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad.

La entrevista busca acceder al mundo de vida de los participantes, reconociendo que las experiencias de docentes, estudiantes y familias constituyen fuentes legítimas de conocimiento para interpretar la realidad de la convivencia escolar.

En este sentido, el guion está conformado por un conjunto de temas orientadores del diálogo que facilitan la construcción de relatos y reflexiones por parte de los actores sociales.

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 violencia escolar y a la convivencia en contextos de vulnerabilidad. La información que usted comparta será tratada con confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos.

Temas Orientadores del Dialogo:

Experiencias vividas en relación con la violencia escolar.

Significados que los actores sociales atribuyen a la violencia escolar

Influencia del contexto social en la vida escolar

Formas de afrontar los conflictos en la institución educativa

Construcción de convivencia y cultura de paz

Cierre de la entrevista

Anexo 2. Consentimientos informados

Docente 1 - Tejedora de Voces



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



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: hermenéusis de saberes situados en torno a la convivencia.

Responsable de la investigación: Yecenia Cabrera

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Barrio Porvenir, Departamento de Atlántico del Municipio Soledad 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: Yecenia María Cabrera Donado C.C: DOCENTE Correo electrónico: ycabrera84@hotmail.com Contacto celular/teléfono: 3126822034 Lugar y Fecha: Soledad, Atlántico, marzo 2026	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente
---	--

Docente 2. Apoyo de Psico orientación. Aura de Luz



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



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: hermenéusis de saberes situados en torno a la convivencia.

Responsable de la investigación: Yecenia Cabrera

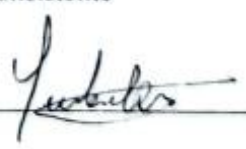
Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Barrio Porvenir, Departamento de Atlántico del Municipio Soledad Colombia. Fecha: Entre 2025 y 2026

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: Yecenia María Cabrera Donado C.C: DOCENTE DE APOYO- PSICORIENTACION Correo electrónico: ycabrera84@hotmail.com Contacto celular/teléfono: 3126822034 Lugar y Fecha: Soledad, Atlántico, marzo 2026	Seudónimo o huella dactilar del participante consistente 
---	---

Representante de Estudiante Centinela del Porvenir



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: Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: hermenéusis de saberes situados en torno a la convivencia.

Responsable de la investigación: Yecenia María Cabrera Donado

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Barrio Porvenir, Departamento de Atlántico del Municipio Soledad 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**, 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: Yecenia María Cabrera Donado
C.C: MADRE DE FAMILIA QUE AUTORIZA A SU HIJA MENOR DE EDAD.
Correo electrónico: ycabrera84@hotmail.com
Contacto celular/teléfono: 3126822034
Lugar y Fecha: Soledad, Atlántico, marzo 2026

Seudónimo o huella dactilar del participante consistente



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



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: hermeneusis de saberes situados en torno a la convivencia.

Responsable de la investigación: Yecenia Cabrera

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Barrio Porvenir, Departamento de Atlántico del Municipio Soledad 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: Yecenia María
Cabrera Donado
C.C: ESTUDIANTE
Correo electrónico: ycabrera84@hotmail.com
Contacto celular/teléfono: 3126822034
Lugar y Fecha: Soledad, Atlántico, marzo 2026

Seudónimo o huella
dactilar del participante
consistente

Representante de familia, Guardiana



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



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Título de la investigación: Episteme de la violencia escolar en contextos de vulnerabilidad en Colombia: hermenéusis de saberes situados en torno a la convivencia.

Responsable de la investigación: Yecenia Cabrera

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Barrio Porvenir, Departamento de Atlántico del Municipio Soledad 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: Yecenia María
Cabrera Donado
C.C: PADRE DE FAMILIA
Correo electrónico: ycabrera84@hotmail.com
Contacto celular/teléfono: 3126822034
Lugar y Fecha: Soledad, Atlántico, marzo 2026

Seudónimo o huella
dactilar del participante
consistente