REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Centro de investigaciones Educativas CIE. Línea de investigación
Laboratorio Socio- educativo

MODELO DE INTERACCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES QUE PERMITAN FORMAR CIUDADANOS DE PAZ

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

Autora: López, Mary Yalitza

Tutora: Suárez, Marjorie

Caracas, junio 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-378

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 09 de julio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada ***Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar para el desarrollo de habilidades sociales que permitan formar ciudadanos de paz,*** *presentada por la ciudadana:* ***Mary Yalitza López,*** *titular del pasaporte Nº* ***BD342692*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobada.***

OBSERVACIONES:
Recomendamos la difusión de la investigación a nivel local, regional, nacional e internacional. Su investigación es un aporte inédito a la educación y comunidad conocimiento.

Dra. Marjorie Suárez
C.I. N.- 11.028.161
(Tutora)

Dra. María Teresa Centeno
C.I. N. 3.986.166

Dra. Mariela Alejo
C.I. N. 6.861.762

Dra. Cecilia Peña
CC 1127623350

Dra. Xiomara Rojas
C.I. N.- 10.377.885

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026053 457378

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-378

MODELO DE INTERACCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES QUE PERMITAN FORMAR CIUDADANOS DE PAZ

POR: MARY YALITZA LÓPEZ
Pas. BD342692

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 09 días del mes de julio de 2026.

Dra. Marjorie Suárez
C.I. N.- 11.028.161
(Tutora)

Dra. María Teresa Centeno
C.I. N. 3.986.166

Dra. Mariela Alejo
C.I. N. 6.861.762

Dra. Cecilia Peña
CC 1127623350

Dra. Xiomara Rojas
C.I. N.- 10.377.885

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026053 457378

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi luz y por abrirme puertas de amor que me permitieron alcanzar y llevar a cabo mis proyectos.

A mi padre, que desde el cielo sigue siendo guía y sostén en mi formación, por cada sacrificio y esfuerzo dedicados a brindarme una educación y principios sólidos, siempre con amor y ternura.

A mi madre, cuyas oraciones, consejos y compañía me inspiran cada día y me muestran un amor inagotable.

A mis hermanos y demás familia, por estar siempre cerca, brindándome un apoyo y cariño inestimables.

Con humildad los honro y agradezco por ser parte esencial de mi vida. Los amo profundamente.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por concederme la sabiduría, la salud y la fortaleza indispensables para alcanzar esta meta académica.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución que acogió mi formación y proporcionó el entorno académico propicio para el desarrollo profesional e intelectual que sustenta este trabajo. Al personal administrativo y al claustro docente, por su dedicación, sus aportes pedagógicos y el acompañamiento sostenido durante todo el proceso formativo.

De manera particular, expreso mi reconocimiento a la doctora Marjorie Suárez, tutora de esta investigación, cuya orientación experta, cercanía y disposición permanente fueron determinantes para conducir este estudio con rigor metodológico y profundidad analítica.

Asimismo, agradezco a los docentes, estudiantes y representantes de las instituciones educativas distritales Manuel del Socorro Rodríguez y José María Córdoba, ubicadas en las localidades de Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, por su valiosa participación, colaboración desinteresada y aporte de experiencias significativas que enriquecieron este proceso investigativo.

A todos ellos, mi más sincero y profundo agradecimiento.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO 6
LISTA DE TABLAS 9
LISTA DE FIGURAS 12
Resumen 13
Introducción 14
SECCIÓN I 17
ENCUENTRO CON LA REALIDAD 17
Interrogantes de la investigación 19
Propósitos de la investigación 20
Propósito general 20
Propósitos específicos 21
Justificación 21
SECCIÓN II 25
HORIZONTE DE SENTIDO 25
Antecedentes de la investigación 25
De carácter internacional 25
De carácter nacional 29
Fundamentación teórica 32
Fundamentación fenomenológica: Husserl y Schutz en diálogo con el fenómeno educativo 33
Sociología de la paz 34
Teoría del apego 36
Teoría ecológica del desarrollo humano 37
Ciudadano 39
Interacción social 40
Violencia escolar 42
Teoría del aprendizaje social de Bandura 44
Marco jurídico 46
SECCIÓN III 48
EL TRÁNSITO HACIA LA EPOCHÉ 48
Paradigma 48

Paradigma interpretativo 48
Enfoque de la investigación 49
Proceso metodológico 50
Método 51
Método fenomenológico trascendental 51
Informantes clave 56
Saturación de la información 58
Técnicas de recolección de la información 59
Entrevista en profundidad 59
Matriz de contenido fenomenológico 60
Segmentación en unidades de significado 61
Criterios de rigurosidad 62
Consentimiento informado 63
SECCIÓN IV 65
EL DEVELAMIENTO DE LO VIVIDO 65
Fase I: Epojé / Radical 67
Fase 2: Reducción trascendental 137
Percepción del espacio escolar 143
Fase 3: Variación imaginativa 205
Fase 4 síntesis eidética 218
Descripción eidética sintética trascendental 220
SECCIÓN V 223
LA ESENCIA HECHA CAMINO 223
Condiciones de aplicación y escenarios de implementación 233
SECCIÓN VI 235
EL HORIZONTE QUE SE ABRE 235
Consideraciones finales 237
Referencias 239
Anexos 246
Cuestionario de preguntas de entrevistas a estudiantes 246
Cuestionario de preguntas de entrevistas a (orientador/a- Padre/ madre/ cuidador/a) 248
Modelo de consentimiento informado para estudiantes 250

Modelo del consentimiento informado para padres, madres o acudientes participantes..... 253
Modelo del consentimiento informado para docentes participantes..... 256
SÍNTESIS CURRICULAR INVESTIGADORA..... 259
SÍNTESIS CURRICULAR TUTORA..... 259

LISTA DE TABLAS

N°		Pág.
1	Diferencia entre paz negativa y paz positiva ….....	35
2	Fases del apego según Bowlby ….....	37
3	Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano …..... .	39
4	Etapas y pasos del método fenomenológico ….....	53
5	Informantes clave de acuerdo con criterios de selección ….....	57
6	Matriz de análisis de información fenomenológica ….....	62
7	Formato de transcripción para la descripción protocolar ….....	70
8	Transcripción de entrevista estudiante No. 1 ….....	72
9	Descripción protocolar estudiante No. 1 ….....	74
10	Transcripción entrevista estudiante No. 2 ….....	76
11	Descripción protocolar estudiante No. 2 ….....	79
12	Transcripción entrevista estudiante No. 3 ….....	81
13	Descripción protocolar estudiante No. 3 ….....	84
14	Transcripción entrevista estudiante No. 4 ….....	87
15	Descripción protocolar estudiante No. 4 ….....	89
16	Descripción protocolar estudiante No. 5 ….....	91
17	Transcripción entrevista estudiante No. 5 ….....	94
18	Transcripción entrevista padre de familia No. 1 ….....	97
19	Descripción protocolar padre de familia No. 1 ….....	99

20	Transcripción entrevista padre de familia No. 2 ….....	102
21	Descripción protocolar padre de familia No. 2 ….....	104
22	Transcripción entrevista padre de familia No. 3 ….....	107
23	Descripción protocolar padre de familia No. 3 ….....	109
24	Transcripción entrevista orientadora No. 1 ….....	112
25	Descripción protocolar orientadora No. 1 ….....	115
26	Transcripción entrevista docente No. 1 ….....	117
27	Descripción protocolar docente No. 1 ….....	121
28	Transcripción entrevista docente No. 2 ….....	124
29	Descripción protocolar docente No. 2 ….....	127
30	Transcripción entrevista docente No. 3 ….....	131
31	Descripción protocolar docente No. 3 ….....	135
32	Resultados de la primera reunión con los equipos directivos para la inmersión al campo ….....	140
33	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición estudiante No. 1 …	144
34	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición estudiante No. 2 …	148
35	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición estudiante No. 3 …	151
36	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición estudiante No. 4 …	153
37	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición estudiante No. 5 …	157
38	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición padre de familia No. 1	162
39	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición padre de familia No. 2	167
40	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición padre de familia No. 3	172
41	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición de la orientadora No. 1	178

42	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición de docente No. 1 …	184
43	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición de docente No. 2 …	191
44	Tránsito de la unidad de objeto en la intuición de docente No. 3…	198
45	Triangulación de la Información de los informantes……..	207
46	Aspectos clave cruzados entre docentes, estudiantes y padres de familia ….....	209
47	Unidades de significado y rasgos invariantes generales por actor social ….....	211
48	Triangulación Fenomenológica Trascendental informantes clave	213

LISTA DE FIGURAS

N°		pp.
1	Procesos Subyacentes del Aprendizaje Observacional según Bandura……	46
2	Método fenomenológico trascendental …….....	68
3	La herida intersubjetiva……....	204
4	Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar para el desarrollo de habilidades sociales que permitan formar ciudadanos de paz	226
5	Categorías invariantes emergentes para la paz……	229
6	Modelo de laboratorio ético para la convivencia escolar ……	231

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación Laboratorio socio- educativo

MODELO DE INTERACCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES QUE PERMITAN FORMAR CIUDADANOS DE PAZ

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

Autor: López Mary Yalitza
Tutor: Suárez Marjorie
Junio de 2026

Resumen

La convivencia escolar adquiere relevancia fundamental en el desarrollo de habilidades para la inserción social. Por ello, el propósito de este estudio fue generar un Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar para el desarrollo de habilidades sociales que permitan formar ciudadanos de paz. La investigación se desarrolló en dos instituciones educativas distritales de Bogotá, Manuel del Socorro Rodríguez (localidad Rafael Uribe Uribe) y Centro Integral José María Córdoba (Tunjuelito). Participaron cinco estudiantes de básica secundaria con dificultades en convivencia, tres docentes, un orientador escolar y seis padres de familia (agresores y víctimas), seleccionados intencionalmente. Desde el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, se aplicó el método fenomenológico trascendental de Husserl mediante entrevistas en profundidad y análisis eidético, para interpretar las vivencias subjetivas de los actores frente a las dinámicas violentas. Los hallazgos permitieron comprender las manifestaciones de violencia desde la perspectiva de los participantes, identificando como esencias invariantes la carencia afectiva como origen de la agresión, la normalización de microviolencias y la brecha entre protocolos institucionales y presencia humana efectiva. El modelo permite comprender que la escuela en un espacio rico en vivencias o eexperiencias, capturadasmediante el diálogo auténtico, educación emocional y corresponsabilidad comunitaria, se restaure el reconocimiento mutuo y se cultiven relaciones dignas, contribuyendo al fortalecimiento personal y al crecimiento social de los estudiantes.

Descriptores: ciudadanos de paz, habilidades sociales, interacción social, violencia escolar.

Introducción

La escalada de actos violentos en el ámbito escolar ha configurado uno de los desafíos más urgentes para la educación contemporánea, transformando progresivamente las instituciones educativas en espacios donde la seguridad y el clima propicio para el aprendizaje se ven sistemáticamente erosionados. Frente a esta realidad, se hace imperante construir un modelo robusto de interacción social que, más allá de la mera gestión disciplinaria, favorezca el desarrollo de habilidades sociales en contextos de conflicto y permita forjar ciudadanos capaces de habitar la diferencia desde la paz. Como señala Cañas (2017), estas manifestaciones violentas constituyen estructuras profundas que generan una sociedad fracturada, con serias dificultades para la convivencia y consecuencias tangibles en la salud psicosocial y el rendimiento académico de los estudiantes.

Esta problemática adquiere dimensiones alarmantes en el contexto colombiano. Los informes de la Organización No Gubernamental [ONG] Internacional *Bullying Sin Fronteras* (2021-2023) ubican a Colombia entre los diez países con mayor índice de violencia escolar a nivel mundial, destacando a Bogotá como epicentro de casos graves. Estos datos encuentran correlato en los resultados de las pruebas Saber Pro 2023, que evidencian un desequilibrio creciente en las habilidades socioemocionales de los adolescentes. Sin embargo, como advierte Fuguet (2021), la cultura de violencia arraigada en el país no debe interpretarse como una fatalidad histórica, sino como un desafío transformador. retomando la perspectiva aristotélica de que aprendemos a través de la experiencia, la escuela se constituye en el espacio privilegiado para desaprender patrones violentos y reaprender formas de relacionamiento basadas en el respeto mutuo.

En este horizonte formativo, la noción de ciudadanía para la paz adquiere una densidad conceptual fundamental. Ordoñez (2021**)** propone que, en una sociedad marcada por la multiculturalidad, las migraciones y las identidades transnacionales, la

formación ciudadana debe basarse en la empatía y la solidaridad como competencias éticas no negociables. En un mundo donde todos dependen unos de otros, la escuela no puede limitarse a transmitir contenidos disciplinares; debe cultivar una sensibilidad internacional que permita a los estudiantes habitar contextos multi e interculturales desde el reconocimiento de la alteridad. Esta visión trasciende el enfoque conductista tradicional y sitúa la convivencia como eje estructurante del proyecto educativo.

El rol docente emerge, en este marco, como pieza articuladora indispensable. Fuguet (2006) enfatiza que el desarrollo efectivo de habilidades sociales en el aula exige del profesorado una doble conciencia: ser profesional de la enseñanza *y* ser agente transformador de la cultura escolar. Esto implica reconocer la individualidad de cada estudiante, extenderle respeto genuino y establecer cercanías pedagógicas que permitan identificar sus necesidades y potencialidades. Pero este compromiso individual debe articularse con una gestión colectiva: el docente debe actualizar permanentemente sus prácticas, coordinar con su equipo de trabajo y, fundamentalmente, tejer alianzas con la comunidad educativa para impulsar cambios sistémicos. La formación de ciudadanos de paz no es tarea solitaria; es un proyecto institucional que requiere coherencia entre discurso y acción.

Esta perspectiva colectiva encuentra su fundamentación teórica en el estudio de Mena y Huneeus (2017) sobre convivencia y aprendizaje, quienes demuestran que la convivencia no es un añadido al currículo, sino una construcción cotidiana que se teje en cada interacción escolar ya sea en dirección positiva o negativa. Por ello, su responsabilidad trasciende al docente individual y compromete a toda la comunidad educativa, dada su incidencia directa en el aprendizaje cognitivo, la formación socioafectiva y el desarrollo ético de los estudiantes. En esta línea, la escuela debe crear experiencias pedagógicas intencionadas que permitan a los adolescentes identificarse como sujetos activos en la construcción de una sociedad en permanente formación, capacitándolos para analizar críticamente sus contextos y optar conscientemente por opciones que apunten al bien común.

En síntesis, el desafío actual consiste en reconstruir el tejido intersubjetivo escolar desde una perspectiva ética y formativa. Los aportes convergentes de Cañas (2017), Ordoñez (2021), Fuguet (2006, 2021) y Mena y Huneeus (2017) ofrecen las coordenadas teóricas para un modelo de laboratorio ético donde la interacción social se constituya como espacio privilegiado para el cultivo de la empatía, la responsabilidad compartida y la paz activa. Solo desde esta reconceptualización profunda que vincula el dato estadístico con la estructura trascendental de la convivencia será posible transformar la escuela en el refugio formativo que nuestros estudiantes necesitan para habitar un mundo complejo sin renunciar a su humanidad.

En coherencia con el proceso investigativo descrito, el presente documento se organiza en seis secciones. La Sección I, Encuentro con la realidad, presenta el planteamiento del problema, las interrogantes de investigación, los propósitos y la justificación del estudio. La Sección II, Marco referencial, expone los antecedentes de la investigación, así como la fundamentación teórica y normativa que sustentó el estudio. La Sección III, Marco metodológico, describe el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo, el método fenomenológico trascendental, los informantes clave y los criterios de rigurosidad que orientaron el estudio. La Sección IV, Análisis e interpretación de resultados, desarrolla las cuatro fases del método fenomenológico aplicado: epojé o reducción fenomenológica, reducción trascendental, variación imaginativa y síntesis eidética. La Sección V, Constructo teórico, presenta el modelo de interacción social derivado de la descripción eidética de las experiencias vividas por los actores escolares. Finalmente, la Sección VI, Consideraciones finales, sintetiza los hallazgos del estudio en coherencia con los propósitos planteados

SECCIÓN I

ENCUENTRO CON LA REALIDAD

La violencia escolar, más que un fenómeno objetivable y cuantificable en cifras, constituye una vivencia que se instala en la cotidianidad de los actores educativos y transforma el sentido que estos atribuyen a la interacción social dentro de la escuela. Comprender éstas vivencias desde su propia trama de significados y no únicamente desde sus manifestaciones observables exige un acercamiento fenomenológico e interpretativo capaz de suspender los presupuestos explicativos habituales para acoger la experiencia tal como es vivida y narrada por quienes la protagonizan: estudiantes, docentes y orientadores de las Instituciones Educativas Distritales de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, en Bogotá.

En esta misma línea argumentativa, el Ministerio de Educación de Colombia (MEN, 2024), en el documento titulado Informe semestral (junio 2024) del Sistema Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), documenta un incremento de las situaciones violentas en los colegios del país y su impacto negativo en el bienestar académico y emocional de los estudiantes. Este informe, basado en entrevistas a estudiantes, padres y docentes, confirma la pertinencia social de aproximarse al fenómeno, aunque no agota la pregunta por el sentido que los propios actores le atribuyen a su experiencia.

Esta realidad adquiere particular gravedad en el contexto colombiano: los informes de la organización Bullying Sin Fronteras (2021-2023) ubican al país entre los diez con mayor índice de violencia escolar a nivel mundial y señalan a Bogotá como epicentro de casos graves, dato que resuena con los resultados de las pruebas Saber Pro 2023 en materia de habilidades socioemocionales. Fuguet (2021) advierte, No obstante, esta cultura de violencia profundamente instalada no debe asumirse como un destino

ineludible marcado por la historia; por el contrario, constituye una experiencia que, cuando se le otorga una lectura crítica y profunda, revela caminos posibles hacia el cambio.

El acoso escolar, entendido por Cañas (2017) como aquella violencia entre pares caracterizada por "…la intencionalidad del daño, la persistencia de la situación de acoso y el desequilibrio de poder entre agresores y víctimas" (p. 3), no se agota en su definición conceptual: es, ante todo, una experiencia que marca la subjetividad de quienes la viven y que repercute en el clima relacional de toda la comunidad educativa, afectando el ambiente de aprendizaje y, con él, la convivencia y el rendimiento escolar.

En el escenario específico de esta investigación, la Secretaría de Educación del Distrito reportó, entre enero y septiembre de 2024, 1.780 casos de abuso y violencia en el sistema de alertas de la localidad Rafael Uribe Uribe 1.674 de ellos en colegios oficiales, que afectaron principalmente a estudiantes entre los 12 y 17 años (55,45 % de los reportes), con predominio de la violencia sexual (26,57 %), psicológica (25,73 %) y física (23,82 %); se registraron además 237 casos de hostigamiento escolar, el 68,82 % con un agresor del entorno familiar o externo a la institución. Estas cifras delimitan el escenario empírico del estudio, pero no son ellas, sino la vivencia subjetiva que subyace a cada una, lo que constituye el fenómeno central de esta investigación: el modo como los actores educativos experimentan, interpreta y dan sentido a la interacción social en medio de estas condiciones.

El Ministerio de Educación (2020) ha implementado diversas estrategias para disminuir la violencia escolar; sin embargo, aunque se han dado avances, los casos han seguido en aumento, lo que confirma la necesidad de una aproximación que profundice en la experiencia vivida por sus protagonistas. Las instituciones educativas participantes en este estudio son de carácter oficial, ubicadas en el sur de la ciudad, en un entorno predominantemente comercial; la mayoría de las familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2, no cuentan con vivienda propia y gran parte se desempeña en trabajos informales, condiciones que configuran el horizonte vital desde el cual los actores educativos significan su experiencia de la violencia escolar.

Esta situación genera alta movilidad residencial y frecuentes cambios de institución educativa; muchos de los estudiantes que presentan conductas violentas provienen, además, de hogares disfuncionales o con ausencia de uno o ambos padres, lo que incide en su proceso de socialización. La Institución Educativa Manuel del Socorro Rodríguez (localidad Rafael Uribe Uribe) y el Centro Integral José María Córdoba (localidad de Tunjuelito) ambas con formación desde preescolar hasta grado undécimo y orientadas a la formación de sujetos autónomos y ciudadanos activos constituyen el entorno institucional donde se han intensificado las manifestaciones violentas, los conflictos de convivencia y las tensiones interpersonales que distancian a la escuela de su vocación como espacio de aprendizaje seguro.

En síntesis, si bien las cifras expuestas confirman la pertinencia social y la urgencia de este estudio, el fenómeno que aquí se delimita a la vivencia subjetiva de la violencia escolar y su relación con la interacción social entre los actores educativos de las Instituciones Educativas Distritales de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito. Se trata, en consecuencia, de comprender el sentido que estos actores atribuyen a su experiencia vivida suspendiendo, mediante la epoché, los presupuestos y explicaciones previas sobre el fenómeno para acceder a la trama de significados desde la cual se configuran, o se obstaculizan, las posibilidades de una interacción social orientada hacia la convivencia pacífica y la formación de ciudadanos de paz.

Interrogantes de la investigación

Teniendo en cuenta las afectaciones de tipo personal y social que produce esta problemática de violencia en la escuela, que puede dejar secuelas prolongadas o permanentes que inciden en la dinámica social, y el alarmante aumento de casos reportados en Colombia, especialmente en Bogotá, se plantean los siguientes interrogantes que permitirán identificar factores clave para la transformación del clima escolar en espacios de aprendizaje seguros que promuevan el crecimiento personal y

social desde la interacción respetuosa, encaminada a formar ciudadanos de paz influyentes en la sociedad.

¿Cuáles son las experiencias vividas por los actores educativos de las Instituciones Educativas Distritales de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito en torno a la interacción social en contextos permeados por la violencia escolar?

¿Qué unidades de significado esenciales emergen de los relatos de los estudiantes y docentes orientadores de los grados iniciales de básica secundaria de las Instituciones Distritales sobre las habilidades sociales en su cotidianidad escolar?

¿Cuál es la estructura esencial (eidos) de las habilidades sociales como vehículos de transformación y resistencia frente a la violencia, orientados hacia la convivencia pacífica en las instituciones estudiadas?

¿Cuáles son los constituyentes relacionales y de significado que configuran un entramado de interacción social idóneo para la formación de ciudadanos de paz en las Instituciones Educativas Distritales de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Comprender el tránsito desde la experiencia vivida hasta la esencia (eidos) de la interacción social en contextos de violencia escolar, en estudiantes y docentes de las Instituciones Educativas Distritales de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, como base para la configuración de un entramado relacional que favorezca el desarrollo de habilidades sociales y la formación de ciudadanos de paz.

Propósitos específicos

Interpretar las concepciones sobre violencia que expresan los actores educativos de las Instituciones Educativas Distritales de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito.

Describir las experiencias vividas por los actores educativos de las Instituciones Educativas Distritales de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito en torno a la interacción social en contextos permeados por la violencia escolar.

Develar las unidades de significado esenciales que emergen de los relatos de los estudiantes y docentes orientadores sobre las habilidades sociales en su cotidianidad escolar.

Comprender la estructura esencial (eidos) de las habilidades sociales como vehículos de transformación y resistencia frente a la violencia, orientados hacia la convivencia pacífica en las instituciones estudiadas.

Dilucidar los constituyentes relacionales y de significado que configuran un modelo de interacción social idóneo para la configuración de habilidades sociales y ciudadanía de paz en las Instituciones Educativas Distritales de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito.

Justificación

La violencia constituye uno de los fenómenos sociales más representativos en la generación de brechas de inequidad, tanto en el país como en contextos específicos, configurándose como un desafío creciente para las familias y para el sistema educativo. En el ámbito escolar, este fenómeno se ha intensificado, evidenciándose con mayor visibilidad y preocupación en las dinámicas cotidianas de las instituciones. No obstante, su abordaje no ha resultado una tarea sencilla para los docentes, pues las manifestaciones violentas de los estudiantes han puesto de relieve un incremento de los conflictos asociados a la convivencia escolar, el incumplimiento de las normas

institucionales y las tensiones interpersonales entre pares. Esta realidad ha derivado en que la labor docente se concentre, con frecuencia, en la gestión de dichas situaciones, las cuales, aunque corregibles, configuran un amplio campo de estudio e intervención educativa (Gil et al., 2017).

Diferentes instituciones colombianas como el Ministerio de Educación Nacional (MEN,2013), Ley 1620 de 2013, en su inquietud por intervenir ante tan evidente situación en temas de violencia o agresión escolar como el acoso, ha planteado leyes y estrategias para darle solución, aun así, no parecen ser suficientes. En este contexto, el Plan Decenal de Educación de Colombia (2016 – 2026) es una política pública que tiene como uno de sus principales objetivos garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Para ello, promueve entornos escolares seguros y propicios orientados al aprendizaje, fomentando una cultura de paz y convivencia.

Este plan contempla la prevención del acoso escolar mediante la implementación de normativas que regulan situaciones generadoras de violencia, así como protocolos específicos para su atención. De igual manera, impulsa la formación en valores y la educación emocional dentro de los colegios, con el propósito de crear ambientes saludables de interacción que protejan la salud física y emocional de los estudiantes. Asimismo, busca reducir la desigualdad y la deserción escolar, destacando la importancia del seguimiento y evaluación de las estrategias implementadas para fortalecer su efectividad.

En este contexto, educar para la paz desde la escuela implica reflexionar sobre el fenómeno de la violencia en Colombia. Los estudios especializados y la legislación vigente evidencian la existencia de múltiples formas de violencia social en el país. Reconocer y abordar las situaciones de violencia presentes en las instituciones educativas colombianas permite contribuir activamente a la transformación y reducción de la violencia desde el ámbito educativo.

La elección de la línea de investigación laboratorio socioeducativa para el desarrollo de esta tesis doctoral, titulada "Modelo de interacción social en contextos de

violencia escolar para el desarrollo de habilidades sociales que permitan formar ciudadanos de paz, responde a la imperante necesidad de abordar, capturar y comprender las complejidades de la educación en un contexto social diverso, fracturado y en constante cambio. El estudio socioeducativo se erige como una herramienta fundamental porque integra aspectos sociales, culturales, emocionales y educativos, permitiendo una visión holística que es esencial para transformar las realidades escolares adversas.

El entorno social, la educación para la paz representa un eje fundamental en la formación de una cultura ciudadana desde las primeras etapas del desarrollo. En este sentido, la presente investigación contribuye al fortalecimiento de habilidades sociales dentro del aula, las cuales favorecen la interacción respetuosa entre los estudiantes y con su entorno. Este proceso de interacción social busca disminuir conductas negativas y potenciar la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones sanas en otros contextos, como el familiar y el comunitario. Así, se promueve una convivencia basada en el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Ahora bien, la relevancia de esta investigación trasciende el ámbito del aula, puesto que aborda tanto factores personales como interpersonales. Este tipo de violencia genera afectaciones psicológicas y emocionales que interfieren en el desarrollo social no sólo de las víctimas y los agresores, sino también de sus familias y círculos cercanos. Así, el fenómeno incluye un componente social más amplio, enmarcado en relaciones complejas que se desarrollan dentro y fuera del entorno escolar, y que terminan impactando la dinámica general de la sociedad. El estudio de estos factores permite proponer diversas estrategias y enfoques desde el aula, cuyas experiencias pueden enriquecer otros contextos educativos y nutrir futuras investigaciones.

Por otro lado, los aportes teóricos de esta investigación sobre el fenómeno de la violencia escolar, así como la estrategia propuesta para abordarlo y transformarlo, ofrecen a la comunidad educativa la oportunidad de realizar una reflexión crítica sobre su práctica pedagógica. Esto permite diseñar procesos de enseñanza más pertinentes y contextualizados, identificar características clave en la construcción de experiencias

significativas y profundizar en el análisis de éste y otros fenómenos relacionados con la convivencia escolar.

La intervención en contextos enmarcados por la violencia requiere considerar principios fundamentales relacionados con el bienestar y la integridad de los estudiantes. En primer lugar, el respeto por la dignidad y la autonomía de cada individuo es esencial en cualquier proceso investigativo. Este principio implica que los padres o acudientes otorguen su consentimiento informado respecto a las acciones planificadas, garantizando así la protección de la privacidad de los participantes.

Asimismo, resulta indispensable asegurar que las estrategias implementadas generen beneficios reales para los estudiantes, actuando siempre en función de sus necesidades y bienestar. Se deben promover espacios seguros, armónicos y positivos, en los que las acciones desarrolladas contribuyan a su desarrollo integral. De igual forma, es fundamental que estas intervenciones se basen en principios de equidad, justicia e imparcialidad, brindando a todos los participantes la oportunidad de fortalecer habilidades sociales que favorezcan la convivencia pacífica (UNESCO, 2000)

SECCIÓN II

HORIZONTE DE SENTIDO

En el presente apartado se desarrollaron los antecedentes, las bases teóricas y el marco normativo que sustentaron la investigación. Con este propósito, se revisaron estudios previos relevantes que abordaron problemáticas afines al fenómeno de la violencia escolar, lo que permitió identificar vacíos, convergencias y aportes que enriquecieron el enfoque del presente trabajo. Asimismo, se expusieron los fundamentos conceptuales y epistemológicos que orientaron la práctica investigativa, integrando referentes teóricos clave sobre convivencia escolar, habilidades socioemocionales, ciudadanía democrática y enfoques restaurativos, entre otros.

Antecedentes de la investigación

De carácter internacional

Las relaciones interpersonales saludables en el entorno escolar favorecen el desarrollo personal y social de los estudiantes, fortaleciendo aspectos como la seguridad, la autoestima y el desarrollo de habilidades. No obstante, la presencia de violencia en la escuela ha deteriorado el ambiente de aprendizaje, afectando negativamente dicho desarrollo, lo cual se traduce en inseguridades, baja autoestima y una limitada percepción de las propias capacidades para establecer vínculos individuales y sociales.

En el estudio doctoral de Muñoz (2022), titulado *Programa de convivencia escolar para disminuir la violencia escolar en la Institución Educativa Nuestra Señora de las*

Mercedes del Tablón de Gómez, llevado a cabo en Panamá, se evidenció que las instituciones educativas constituyen espacios privilegiados para el aprendizaje, pero también escenarios donde se configuran dinámicas relacionales que definen los sistemas de convivencia. En el contexto actual, el incremento de conductas indisciplinadas ha posicionado la convivencia escolar como un desafío prioritario en las agendas educativas nacional e internacional. Esta investigación, de corte cuantitativo y diseño analítico, tuvo como propósito diseñar un programa institucional para mitigar la violencia escolar en la institución educativa. Se trabajó con una población conformada por 30 docentes, a quienes se aplicó censo total, y 485 estudiantes de básica secundaria, de los cuales se seleccionó una muestra representativa de 108.

Los hallazgos evidenciaron carencias estructurales en infraestructura y ausencia de normativas claras para la gestión de la convivencia. Adicionalmente, se identificó un manejo inadecuado de los conflictos por parte del cuerpo docente y una prevalencia significativa de violencia directa e indirecta entre estudiantes. Esta tesis aporta la profundidad teórica y relacional necesaria para transformar esa intervención en un modelo de formación de ciudadanía y paz, atendiendo no solo a la conducta visible, sino a las habilidades sociales y la dinámica interaccional que la sustentan.

Por otra parte, la investigación de Rodríguez (2022), titulada *Factores psicológicos asociados a los diferentes roles de acoso escolar en educación primaria*, de la Universidad de Huelva (España), se centró en el estudio del acoso escolar y los factores psicológicos asociados, con el propósito de diseñar un instrumento que permitiera la detección temprana del acoso en las escuelas y la clasificación de sus tipos y roles. El estudio se llevó a cabo en la provincia de Huelva, España, con una muestra compuesta por 1.000 estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria, a quienes se administró un cuestionario estructurado orientado a identificar las dinámicas de acoso escolar y los factores psicológicos asociados a dicho fenómeno.

Luego de validar el instrumento mediante la estadística, se analizan los resultados y se encuentran variables sociodemográficas (sexo, curso escolar, zona geográfica, composición de la vivienda familiar, repetición de curso y rendimiento académico)

relacionadas con el acoso que permiten identificar algunos roles; se halla, además, que existe relación entre los tipos de acoso y todas las variables encontradas en el análisis de resultados, las cuales tienen gran relevancia en algunos casos desde la mirada del observador y la víctima. Este instrumento constituye una adaptación de los cuestionarios originalmente desarrollados por Jiménez (2007); López y Orpinas (2012), ajustada lingüística y conceptualmente para garantizar su pertinencia y comprensión en función de la edad y nivel evolutivo de la población participante.

El estudio concluye que es posible diseñar acciones orientadas a la prevención del acoso escolar y a su detección temprana, basándose en los instrumentos y variables identificados en esta investigación. Estas acciones contribuirían a disminuir las manifestaciones de violencia en el aula. Así, las conclusiones alcanzadas trascienden el marco del estudio, dado que se logró validar un instrumento de medición centrado en temas clave como el acoso y sus afectaciones psicológicas en las víctimas y sus familias. este antecedente trasciende su valor instrumental para convertirse en un pilar epistemológico del proyecto: permite articular la profundidad interpretativa de la fenomenología trascendental con la rigurosidad empírica de la medición validada, evitando tanto el subjetivismo extremo como el positivismo reduccionista.

Los invariantes trascendentales descubiertos mediante reducción fenomenológica (colapso de la *Einfühlung*, temporalidad fracturada, ambivalencia institucional) adquieren densidad poblacional y relevancia transformadora cuando se correlacionan con variables sociodemográficas validadas empíricamente y se traducen en sistemas de detección temprana. Por otra parte, Peña (2020), en su investigación titulada *Acoso escolar e intervención a través de la educación emocional* de la Universidad de Granada (España), se basa en el estudio de la convivencia escolar en relación con la inteligencia, la prevención del acoso y la educación de las emociones. El objetivo de este estudio es mejorar la convivencia escolar entre iguales. Aborda referentes teóricos sobre el acoso escolar, inteligencias múltiples e inteligencia emocional y la metodología activa en el aula.

En este estudio se realizaron cuestionarios adaptados a estudiantes y docentes para identificar y delimitar el acoso escolar y su inteligencia emocional, aplicándose una estrategia para su intervención y prevención de la revictimización. La muestra corresponde a 444 estudiantes de 5 y 6 de primaria que oscilan entre los 11 y 14 años y a 19 docentes. En el procedimiento se aplicó a los estudiantes un cuestionario sobre la intimidación, maltrato y la inteligencia emocional; mientras que a los docentes una entrevista semiestructurada y encuestas respecto al acoso escolar y la inteligencia emocional de los estudiantes.

Así, los resultados se clasificaron por categorías de análisis, se hizo la validación del instrumento y el análisis de resultados, los cuales muestran que, en su mayoría, los estudiantes no presentan casos por acoso y que en general tienen un buen manejo de la inteligencia emocional, pero que aquellos casos que representan la minoría se encuentran relacionados con el bajo desarrollo de esta inteligencia. Se encontró también que los docentes manejan información y procesos para el acoso escolar, pero poseen poco conocimiento sobre los recursos y estrategias en educación emocional, reconociendo su alta relevancia en el manejo de la convivencia.

Los hallazgos de este estudio aportan una clara idea y avance en los vacíos respecto a las habilidades de interacción social, por ello es importante profundizar esta temática en la presente investigación respecto a la formación de jóvenes ciudadanos de paz, lo cual implica el fortalecimiento de estas y otras habilidades para crear una nueva realidad social, la cual se cimiente en la idea de que si la violencia es una construcción social y cultural, es posible crear la paz por medio de la razón y la intención.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su *Informe de Monitoreo Global de la Educación 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*, planteó como objetivo identificar las manifestaciones de acoso y violencia en las escuelas, fenómenos que han aumentado de manera significativa. A partir del análisis de estas conductas, el informe busca generar recomendaciones orientadas a mejorar la convivencia en los entornos educativos. Asimismo, destaca la importancia de comprender los efectos negativos que

la violencia escolar tiene sobre los estudiantes, tanto a nivel psicológico, emocional y físico, como en su derecho a la educación y su desarrollo integral.

Este informe sostiene que el comportamiento es una construcción influida tanto por el contexto escolar como por el entorno familiar, lo que implica que puede ser aprendido y transformado en ambos espacios. Además, se fundamenta en el derecho de todos los niños a recibir una educación libre de violencia y acoso. El estudio se basa en una revisión documental que incluye informes, investigaciones previas, datos estadísticos y testimonios de estudiantes, educadores y familias. A través de este análisis, se identificó una alta incidencia de casos de acoso en escuelas de diversas regiones del mundo, así como su impacto negativo. Estos hallazgos evidencian la urgente necesidad de implementar intervenciones que garanticen entornos educativos seguros para todos los estudiantes.

De carácter nacional

En los antecedentes nacionales se destaca, en primer lugar, Estepa (2023), quien en su investigación titulada *Corpus teórico de formación en competencias ciudadanas como principio básico de la participación y la democracia en la educación media de Colombia* propuso como objetivo generar un corpus teórico para la formación de competencias ciudadanas como principios básicos de participación y democracia en la educación media en la Institución Educativa Sagrado Corazón, del Municipio de Paz de Ariporo en Casanare –Colombia. Las bases teóricas de este estudio se sustentan en el análisis de las competencias ciudadanas como habilidades esenciales para la interacción social, considerando también la democracia y el marco legal que regula su implementación en el ámbito educativo para la formación en competencias ciudadanas.

El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Como instrumento de medición se aplicó la entrevista a profundidad que permitió identificar falencias en este tipo de competencias en los estudiantes de educación media. El instrumento de recolección de información y el análisis de resultados priorizó la falta de capacitación docente en el desarrollo de

competencias ciudadanas y la urgente necesidad en formación de ésta, con modelos actualizados para la enseñanza de competencias ciudadanas. Este estudio aporta elementos significativos a la investigación, al integrar las competencias ciudadanas como una habilidad esencial para la convivencia, y como base para el diseño de nuevas estrategias y metodologías educativas que promuevan la participación activa y el pensamiento crítico entre los estudiantes. De igual manera, facilita la comprensión de las políticas educativas y del marco legal vigente, así como su influencia en la implementación de dichas competencias dentro del ámbito escolar.

Por otro lado, Tarazona (2023), en su estudio titulado *Construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la pedagogía social* (Cúcuta, Colombia), plantea la idea de generar constructos teóricos sobre convivencia en la formación escolar desde una pedagogía social, resaltando la importancia de las experiencias cotidianas en la comprensión de las nociones de los estudiantes sobre convivencia y paz. El estudio se basa en la teoría de los sistemas sociales como fundamento para comprender cómo la dinámica de la educación moldea el desarrollo cultural y personal de los estudiantes. Según Bertalanffy (1950), resalta la importancia de reestructurar las acciones cotidianas para comprender el comportamiento social de los niños en los entornos educativos. El desarrollo de este estudio permitió acercarse a nuevas realidades a través la investigación cualitativa y el método fenomenológico, para ello se realizó una entrevista semiestructurada, en la que participaron seis docentes y cuatro estudiantes del Colegio Municipal María Concepción Loperena de Cúcuta.

En este estudio se establecieron categorías para la triangulación y el contraste de teorías, lo que permitió avanzar en la teorización del fenómeno analizado. A partir de ello, se concluyó que la violencia escolar es una consecuencia del deterioro social, y que la formación de ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos constituye una responsabilidad ineludible del docente. Este debe asumir un rol activo en la construcción social, generando espacios y brindando herramientas que permitan a los estudiantes establecer acuerdos y aprender a convivir. Así pues, la convivencia escolar

se presenta como uno de los principales desafíos en el ámbito educativo, dado que su desarrollo en el aula contribuye a la formación de ciudadanos capaces de interactuar en diversos entornos sociales, fortaleciendo el ejercicio de la ciudadanía.

Este estudio resultó especialmente relevante para la presente investigación, ya que interpeló directamente el compromiso del docente con la sociedad y su transformación. Además, destaco el vasto potencial de la escuela como espacio generador de herramientas capaces de impactar positivamente en el entorno social. Asimismo, profundiza en conceptos que están siendo desarrollados en esta investigación, lo que enriquece su fundamentación teórica y práctica.

Por su parte, Arévalo (2022), en su estudio titulado *Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia desde el enfoque de las capacidades* se centra en la búsqueda del empoderamiento docente para la construcción de una cultura de paz mediante un proceso de capacitación e identificación de las capacidades y oportunidades del docente para contribuir al reconocimiento de la dignidad de las personas, la promoción de la confianza y su valoración, en medio de un contexto cultural colombiano enmarcado en la violencia sociocultural y política que busca la paz.

El marco teórico de la investigación se centra en el papel de la educación para contribuir en la construcción de una cultura de paz en Colombia y el papel de la escuela y los docentes en su proceso. En este contexto destaca la teoría de Honneth sobre el reconocimiento recíproco en las relaciones interpersonales y la perspectiva de Francisco Muñoz sobre el empoderamiento pacifista y la capacidad de los docentes para manejar conflictos de manera pacífica como parte fundamental en el proceso.

La escuela se ha visto afectada por esta compleja situación, sin embargo, éste es un espacio privilegiado para la construcción de una cultura que busca el bien común, lo que convierte al docente en un transformador de realidades y parte importante en el proceso de la construcción de paz, por tanto, es en la práctica docente y sus capacidades en donde se enfoca este análisis. En este contexto, la metodología llamada *producciones*

narrativas busca conocer el fenómeno desde una perspectiva y experiencia de los participantes por medio de relatos en donde participaron 20 docentes, orientadores, coordinadores y directivos que narraron sus experiencias educativas en situaciones de conflicto y violencia social en la periferia de Bogotá Colombia, y la forma como les hacen frente.

En el análisis de este fenómeno se tuvieron en cuenta cuatro ejes temáticos: a) la realidad personal, social, cultural y laboral de los docentes del sector público de la periferia de Bogotá; b) la praxis intersubjetiva de reconocimiento docente; c) las prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente; d) las experiencias de educación, cultura de paz y desempeño del rol docente. Así, se encontró que la educación debe consolidar un modelo educativo humanista que tenga en cuenta las capacidades individuales, promueva el pensamiento crítico y la formación en valores, el reconocimiento y la justicia, creatividad, respeto por la diferencia y la diversidad en la resolución de conflictos. De esta manera, la responsabilidad docente responde a educar para la vida, en el ser y en el saber, por lo que el docente debe desarrollar habilidades que le permitan ser transmisores de conocimiento y formadores de seres humanos.

Por último, este estudio adquiere especial relevancia para la investigación al destacar el papel fundamental del docente en la construcción de una cultura de paz en Colombia. Reconocer al educador como agente de transformación social implica valorar su capacidad para promover el diálogo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos dentro del entorno escolar. Asimismo, el estudio enfatiza la necesidad de fortalecer la educación humanista como un proceso integral que mejora la convivencia en las aulas, a la vez que contribuye al desarrollo de una sociedad más justa y respetuosa de los derechos humanos.

Fundamentación teórica

Los fundamentos teóricos de esta investigación se articulan en torno a la sociología de la paz, un enfoque interdisciplinario que trasciende la mera ausencia de violencia (paz negativa) para promover activamente la justicia social, la equidad, los

derechos humanos y la resolución no violenta de conflictos (paz positiva). Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como un espacio de transmisión de conocimientos, como un ámbito privilegiado para la construcción de ciudadanía democrática, entendida, siguiendo a Mockus (2003) como el ejercicio ético del reconocimiento del otro y la corresponsabilidad en la vida colectiva.

En este marco, la interacción social emerge como eje central: mediada por habilidades socioemocionales, empatía y diálogo, permite tejer relaciones que contrarrestan las dinámicas de exclusión, agresión y normalización de la violencia. La violencia escolar, lejos de ser un fenómeno aislado, se interpreta como un síntoma de crisis afectiva, familiar y social, cuyas consecuencias trascienden lo individual para afectar el clima institucional, el rendimiento académico y la formación ciudadana. Por ello, estos fundamentos convergen en la necesidad de transformar la escuela en un laboratorio de paz, donde la educación emocional, la participación democrática y la justicia restaurativa se integren en prácticas cotidianas que fortalezcan la convivencia y la dignidad de todos los actores educativos.

Fundamentación fenomenológica: Husserl y Schutz en diálogo con el fenómeno educativo

Es necesario, explicitar antes de exponer los desarrollos teóricos sustantivos que siguen o fundamentan la sociología de la paz, teoría del apego, teoría ecológica, ciudadanía, interacción social, violencia escolar y aprendizaje ssocial, quelas categorías fenomenológicas desde las cuales fueron leídos, permitieron la articulación desde un marco comprensivo y coherente con el método de esta investigación. Husserl (1913/2013) propone la epoché o reducción fenomenológica como el gesto que suspende la actitud natural la creencia ingenua en la existencia del mundo tal como se presenta para volver la mirada hacia el modo en que dicho mundo se constituye en la conciencia. Desde esta perspectiva, la conciencia es siempre intencional, es decir, conciencia de algo: no hay percepción, recuerdo o juicio que no esté dirigido hacia un objeto de sentido. La violencia escolar, la interacción social y la ciudadanía de paz no son, entonces, hechos que existan con independencia de quien los vive, sino sentidos que se constituyen en la vinculación entre los actores educativos y su experiencia vivida.

Mientras que, Schutz (1932/1993) extiende estas categorías al mundo social al introducir la noción de mundo de la vida cotidiana (Lebenswelt) como el escenario intersubjetivo donde los sujetos comparten significados a través de esquemas interpretativos construidos socialmente y de la reciprocidad de perspectivas, que permite asumir que otros perciben el mundo de manera similar aunque desde su propio horizonte biográfico. Esta intersubjetividad es la que hace posible que la interacción social no se reduzca a un intercambio de conductas observables, sino que se comprenda como una construcción compartida de sentido entre estudiantes, docentes y orientadores. En este sentido, las teorías sustantivas desarrolladas a continuación no se asumen como marcos explicativos externos que se aplican al fenómeno, sino como aproximaciones que, leídas en diálogo con la epoché, la intencionalidad de la conciencia y la constitución intersubjetiva del sentido, permiten comprender cómo la violencia escolar, las habilidades sociales y la ciudadanía de paz se configuran como vivencias significativas para quienes las protagonizan.

Sociología de la paz

La sociología de la paz es un campo interdisciplinario dentro de las ciencias sociales que estudia las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que favorecen la construcción, el mantenimiento y la consolidación de sociedades pacíficas. No se limita a la ausencia de guerra o violencia directa lo que Galtung (2006) denominó paz negativa, se centra en la promoción activa de justicia social, equidad, derechos humanos, diálogo intercultural y resolución no violenta de conflictos, lo que se conoce como paz positiva.

Tabla 1

Diferencia entre paz negativa y paz positiva

AUTOR FUENTE	PAZ NEGATIVA	PAZ POSITIVA

Galtung (1969) *"Violence, Peace, and Peace Research"*	Ausencia de guerra o violencia directa (física). Se refiere a la no ocurrencia de conflictos armados o agresiones visibles.	Presencia de justicia social, equidad, cooperación y relaciones estructurales que promueven el bienestar humano. Implica la eliminación de la violencia estructural (desigualdad, pobreza, exclusión).
Boulding (2000) *"Cultures of Peace: The Hidden Side of History"*	Cese temporal de hostilidades; "tregua" sin transformación social profunda.	Construcción activa de una cultura de paz basada en la empatía, el diálogo intergeneracional, la educación y la participación ciudadana. La paz es un proceso cotidiano, no solo un estado.
Senghaas (2006) *"La civilización de los conflictos. Pacifismo constructivo como una noción de orientación para la transformación de conflictos"*	Ausencia de conflicto armado entre Estados o grupos. Condición mínima para la estabilidad.	Capacidad de una sociedad para civilizar sus conflictos: resolver disputas mediante instituciones democráticas, normas compartidas y respeto mutuo, sin recurrir a la destrucción del otro.
UNESCO (1999) *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*	No uso de la fuerza en las relaciones internacionales o comunitarias.	Promoción de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen conflictos, fomentando la resolución pacífica, los derechos humanos, la diversidad y la solidaridad.
Reardon (1988) *"Comprehensive Peace Education"*	Ausencia de combate o agresión física; enfoque tradicional centrado en la seguridad militar.	Visión holística de la paz como justicia, dignidad humana y desarme cultural. Incluye educación para la paz, equidad de género, sostenibilidad y transformación de estructuras opresivas.

Nota. Elaboración propia.

Para Narváez (2020), se refiere al estudio científico del comportamiento de las personas y los significados que se forman desde las reflexiones sobre reconciliación, resiliencia y en la resolución del conflicto en los diversos contextos sociales y culturales por medio del asertividad. La sociología de la paz parte del conflicto, la profundización y análisis de este, en diferentes entornos particulares reflexionando en las maneras que posibiliten la paz.

En este sentido, la sociología de la paz busca consolidar el concepto de paz en la resolución del conflicto permitiendo que exista una construcción de democracia en el camino hacia el logro de la paz, enfocándose en las estructuras y los procesos que la promuevan y permite que esta sea asumida como un derecho y deber de los ciudadanos. Necesita el uso herramientas teóricas y procesos que puedan ser implementados para

que en Colombia y diferentes lugares del mundo que se enfrentan al conflicto pueda comprenderla. En tal contexto, la paz se entiende como un proceso que no se centra en el seguimiento de instrucciones o patrones, sino a la comprensión del desarrollo de acciones que resultan en una democracia cercana e incidente (Narváez, 2020).

Por otra parte, la educación para la paz, a tenor de Bedoya (2019), parte de la convivencia armónica, la equidad, la justicia y la tolerancia, valores que influyen en las relaciones, con el objetivo de enseñar y aprender a resolver los conflictos dentro del aula. Sin embargo, hace falta involucrar otros factores que intervienen en la educación como la familia, el contexto social y la personalidad de cada estudiante, es decir, está orientada a una formación en derechos humanos, valores morales y éticos, que recurre a leyes orientadoras cuando se presente situaciones de conflictos. De esta manera, se promueve la convivencia armónica en formación en valores y en resolución de conflictos en la escuela e incluye a la familia en este proceso formativo.

Teoría del apego

La teoría del apego de Bowlby (1969, 1973, 1980) propone que la relación de apego es una necesidad biológica innata, fundamental para la supervivencia y el desarrollo humano, integrada en la programación genética como un sistema comportamental evolutivo. Este sistema se manifiesta a través de conductas orientadas a buscar, mantener y controlar la proximidad con una figura de apego, utilizarla como "base segura" para explorar el entorno y recurrir a ella como "refugio seguro" ante situaciones de amenaza. Bowlby describe el desarrollo del apego en cuatro fases progresivas durante los primeros años de vida, culminando en una relación corregida por objetivos alrededor de los tres años, donde la proximidad se negocia simbólicamente.

Tabla 2

Fases del apego según Bowlby

FASE	EDAD APROXIMADA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

1.Fase de pre-apego	0 – 2 meses	El bebé no discrimina entre cuidadores; sus conductas (llanto, sonrisas, miradas) están dirigidas a cualquier persona cercana. No muestra angustia ante la separación.
2.Fase de instauración del apego	2 – 6 meses	Comienza a distinguir a los cuidadores habituales y muestra preferencias. Responde de forma diferenciada a figuras familiares frente a extraños, aunque aún no protesta activamente por la separación.
3.Fase de apego completo (exploración activa y búsqueda de proximidad)	A partir de los 7 meses	Se establece un vínculo claro con figuras específicas (usualmente la madre o cuidador principal). El niño explora el entorno usando al cuidador como "base segura" y manifiesta ansiedad ante la separación y cautela con extraños.
4.Fase de la "relación corregida por objetivos" (goal-corrected partnership)	Alrededor de los 3 años	El niño comprende que el cuidador tiene intenciones, emociones y metas propias. Puede negociar la proximidad de forma simbólica o verbal, ajustando su comportamiento según las circunstancias. El apego se vuelve más flexible y cognitivamente sofisticado.

Nota. Elaboración propia.

Teoría ecológica del desarrollo humano

Bronfenbrenner (1979) plantea que el desarrollo no ocurre de forma aislada, sino que está influenciado por múltiples sistemas contextuales interrelacionados: el microsistema (entorno inmediato como la familia o la escuela), el mesosistema (interacciones entre microsistemas), el exosistema (contextos indirectos que afectan al individuo, como el lugar de trabajo de un padre), el macrosistema (valores culturales, leyes, creencias sociales) y, posteriormente, añadió el cronosistema (la dimensión temporal y los cambios a lo largo del tiempo). Esta teoría destaca que el desarrollo es un proceso bidireccional: el individuo influye en su entorno y, a su vez, es influido por él.

Posteriormente, Bronfenbrenner y Morris (2006) reformularon esta teoría bajo el nombre de Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, integrando de manera más explícita los factores biológicos y genéticos junto con los contextos ecológicos. En esta versión, introducen el concepto de procesos proximales, interacciones regulares, directas y significativas entre la persona y su entorno, como el motor principal del

desarrollo. Ambos autores enfatizan que, para entender plenamente el desarrollo humano, especialmente en contextos de vulnerabilidad como la violencia infantil, es esencial considerar no solo las características individuales del niño, sino también las capas de influencia ambiental que lo rodean, desde la familia hasta las políticas públicas.

De acuerdo con la Teoría ecológica del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (1979), el desarrollo del niño se explica a partir de la interacción entre múltiples sistemas ambientales que lo rodean, organizados en niveles de proximidad creciente: el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema. Posteriormente, Bronfenbrenner y Ceci (1994), en el marco del Modelo Bioecológico, incorporaron los conceptos de procesos proximales y características personales como elementos que complementan y dinamizan dicha estructura, otorgando mayor peso a la interacción activa entre el individuo y su entorno a lo largo del tiempo. A continuación, se presenta una síntesis de estos componentes y su relación con el fenómeno de la violencia infantil:

Tabla 3

Teoría bioecológica del desarrollo humano

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO EN EL CONTEXTO DE LA VIOLENCIA INFANTIL
Microsistema	Entornos inmediatos con los que el niño interactúa directamente (cara a cara).	Familia, escuela, cuidadores. En casos de maltrato, la familia puede ser fuente de daño en lugar de protección.
Mesosistema	Interrelaciones entre dos o más microsistemas.	Comunicación (o falta de ella) entre padres y maestros sobre señales de abuso o cambios en el comportamiento del niño.
Exosistema	Entornos que no involucran directamente al niño, pero que afectan su desarrollo indirectamente.	Lugar de trabajo de un padre (estrés laboral, desempleo), servicios sociales locales o políticas de atención en salud mental.
Macrosistema	Patrones culturales, ideológicos, legales y sociales que influyen en todos los demás sistemas.	Normas culturales que minimizan la violencia intrafamiliar, leyes de protección

		infantil débiles o estigmas sociales frente a denuncias.
Cronosistema	Dimensión temporal: cambios en el entorno o en el individuo a lo largo del tiempo.	Impacto acumulativo del maltrato prolongado, migración familiar, separación de padres, o acceso tardío a apoyo psicosocial.
Procesos proximales *(Teoría Bioecológica)*	Interacciones regulares, afectivas y estimulantes entre el niño y su entorno; motor principal del desarrollo.	La ausencia de relaciones afectivas seguras impide el desarrollo emocional sano; en contextos de violencia, estos procesos se ven gravemente interrumpidos.
Características personales *(Teoría Bioecológica)*	Rasgos biológicos, temperamentales y recursos del niño que influyen en cómo interactúa con su entorno.	Un niño resiliente puede buscar apoyo en otros adultos (maestros, vecinos); otro con dificultades emocionales puede retraerse o normalizar el abuso.

Nota. Elaboración propia a partir de Bronfenbrenner (1979) y Bronfenbrenner y Ceci (1994).

Ciudadano

Mockus (2003), político, filósofo y matemático colombiano, conocido también por significante influencia en la educación en Colombia, expresa su idea respecto a la ciudadanía y la define como “un mínimo de humanidad compartida”. Ciudadano es quien respeta unos mínimos y genera una confianza básica en la sociedad. En otras palabras, “Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás” (Mockus, 2004).

Entonces, siguiendo a Mockus (2003), el eje central de la ciudadanía radica en la capacidad de reconocer al otro. Este principio parte del entendimiento de que la existencia humana se desarrolla en relación con los demás, no sólo con quienes se interactúa directamente, sino también con aquellos que se encuentran en contextos distantes, como personas desconocidas o miembros de generaciones futuras. En este sentido, la ciudadanía implica una conciencia ética que trasciende lo inmediato y promueve una visión solidaria y de largo alcance, en la que los individuos se perciben como compañeros en un trayecto compartido (Restrepo, 2016). Asimismo, ejercer la ciudadanía implica una orientación hacia lo colectivo.

El ciudadano se define por su disposición a asociarse, organizarse y participar en acciones conjuntas orientadas al logro de objetivos comunes. Esta dimensión relacional también se expresa en el vínculo con el Estado, pues la ciudadanía se ejerce dentro de un marco normativo específico que regula la vida en sociedad. Ser ciudadano, por tanto, implica pertenecer a una comunidad política determinada, con derechos y deberes establecidos por un orden institucional concreto. El ciudadano comprometido con la paz, para Mejía et al. (2021), debe atravesar un proceso de formación que promueva el conocimiento y el desarrollo de competencias orientadas a la construcción de valores morales y humanos. Estas competencias permiten a los estudiantes adoptar estilos de vida pacifistas y prepararse para prevenir o resolver conflictos tanto dentro como fuera del aula. Además de adquirir conocimientos teóricos, los estudiantes los ejercitan a través de experiencias significativas y reales, lo que les permite transformar dichas vivencias en una forma de vida.

Esta perspectiva fomenta la formación ciudadana mediante el desarrollo de competencias y la aplicación práctica de sus aprendizajes en contextos reales. Esta situación radica en que los adolescentes están en una etapa del desarrollo que son susceptibles y vulnerables a adquirir las conductas observables de su contexto más aún efectuadas por sus pares (Guzmán-Brand y Gélvez-García, 2022).

Interacción social

La interacción social consiste en la manera como se establecen relaciones reciprocas con las personas entre sí. Luhmann (1982) señala que sin interacción no existiría lo que se conoce como sociedad. Según Nafarrate (2006), “La sociedad moderna es una especie de cosmos de comunicación, agrupado en galaxias comunicativas: la política, el derecho, la economía, la educación, el arte, la religión” (p. 20).

Siguiendo a Gardner (1987), para establecer este tipo de relaciones es necesario adquirir habilidades que permitan la interacción a través del dialogo e intercambio opiniones. La inteligencia interpersonal es fundamental en la vida de todas las personas.

La escucha, la empatía y la inteligencia emocional son cualidades claves para una sana interacción y permiten la comprensión y regulación de las emociones.

La violencia escolar también requiere tener una comprensión completa de las repercusiones que tiene en el desarrollo de los estudiantes y en el bienestar social, de manera que pueda ser intervenida con eficacia. Al respecto, García (2021) proporciona un análisis profundo sobre la violencia escolar y la convivencia en la escuela, dado que se encuentran estrechamente relacionadas, pues las condiciones en que se establecen las relaciones entre estudiantes, docentes y comunidad educativa inciden directamente en las manifestaciones violentas y su persistencia en el medio.

Un entorno social negativo con dificultades de comunicación, el rechazo social, desconocimiento de las normas y escasa presencia familiar facilita la exposición a la violencia en la escuela como el acoso, agresiones físicas y verbales, por lo tanto, relaciones positivas en el entorno escolar permitirán fortalecer un ambiente social positivo como principio de protección contra la violencia.

Las consecuencias de la violencia escolar no se limitan únicamente a las víctimas; también afectan a quienes la ejercen y a toda la comunidad educativa. Este fenómeno genera daños psicológicos significativos, como traumas, ansiedad, depresión y baja autoestima, especialmente en las víctimas, quienes además enfrentan dificultades para establecer relaciones sociales saludables. En el ámbito académico, la violencia escolar se traduce en problemas como el ausentismo, el bajo rendimiento y, en casos más graves, el abandono escolar. Aunque estos efectos son más evidentes en las víctimas, también pueden presentarse, aunque en menor medida, en los agresores.

En cuanto al comportamiento, tanto víctimas como agresores pueden manifestar conductas agresivas, impulsividad y problemas disciplinarios que alteran la dinámica del aula. El ambiente escolar se ve igualmente afectado, generando un clima de temor e inseguridad, disminuyendo la participación en los procesos educativos y fomentando la desconfianza entre los miembros de la comunidad. Al mismo tiempo, esta situación

repercute en las relaciones familiares y en la interacción con el entorno social, dificultando la adaptación y el desarrollo de vínculos sanos.

Los efectos de la violencia escolar se manifiestan en distintos plazos. A corto plazo, se observan agresiones físicas o verbales, aislamiento social, malestar emocional y bajo rendimiento académico. A mediano plazo, pueden surgir trastornos de ansiedad, depresión, problemas de conducta y el desarrollo de mecanismos de defensa inadecuados. Finalmente, a largo plazo, las implicaciones pueden ser duraderas, incluyendo problemas de salud mental, dificultades en las relaciones interpersonales y obstáculos en la adaptación social y laboral. En conjunto, estos impactos evidencian la necesidad urgente de abordar la violencia escolar como un problema estructural que requiere atención integral y sostenida.

Violencia escolar

Uno de los fenómenos sociales más representativos que genera inequidad es la violencia escolar, la cual se ha convertido en un problema serio que afecta el desarrollo integral de los estudiantes, el bienestar de las familias y la calidad de la educación en general. Estas manifestaciones de violencia han aumentado en la escuela contemporánea, y su abordaje no ha sido sencillo para la comunidad educativa. Las expresiones violentas por parte de los estudiantes han evidenciado un incremento en los problemas de convivencia, la transgresión de las normas escolares y los conflictos interpersonales, lo que ha generado una creciente preocupación en los centros educativos.

Como consecuencia, el ejercicio docente se ha visto cada vez más enfocado en la gestión de situaciones relacionadas con la convivencia escolar. Aunque estas situaciones son corregibles, representan un campo amplio y complejo que requiere estudio, reflexión e intervención sistemática. La violencia escolar, por tanto, no sólo interfiere en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también desafía el rol del docente como formador de ciudadanos capaces de convivir en paz y con respeto mutuo.

Por su parte, Mena y Huneeus (2017) afirman que la convivencia escolar se construye de manera colectiva, ya sea de forma eficaz o no, y que en este proceso interviene una corresponsabilidad social. Esta construcción compartida no solo influye en el clima escolar, sino que también tiene un impacto directo en el aprendizaje, así como en la formación socioafectiva y ética de los estudiantes. En este sentido, la convivencia no puede entenderse únicamente como la ausencia de conflictos, sino como un proceso dinámico que requiere la participación de todos los actores educativos para fomentar entornos respetuosos, inclusivos y propicios para el desarrollo integral.

La escuela debe ser un espacio de aprendizaje seguro, que proporcione un buen clima de desarrollo personal y social en donde se construya confianza, seguridad, aprendizaje y se potencien capacidades individuales y grupales, que, al ser desarrolladas, se verán reflejadas en la familia y sociedad. Cuando esta armonía escolar se ve afectada, ocasiona situaciones de violencia que de no ser intervenidos oportunamente alcanza niveles importantes afectando negativamente el propósito de la escuela, y a su vez, la familia y comunidad educativa en general, para ello existe la normalización de las conductas violentas y otras estrategias correctivas en cada institución, pero poco se ha profundizado en estrategias que permitan la auto regulación de esas conductas violentas.

Son varios los aspectos que despiertan preocupación por la violencia presentada en la escuela. Por ejemplo, el acoso escolar, también conocido como *bullying*, se refiere a cualquier comportamiento negativo, intencional y repetitivo que implique agresión, intimidación, humillación, exclusión, amenazas o cualquier forma de maltrato (ya sea psicológico, verbal, físico o a través de medios digitales) dirigido hacia un niño, niña o adolescente. Este tipo de violencia es ejercido por uno o varios estudiantes que mantienen una relación de poder desigual con la víctima, y ocurre de manera sistemática a lo largo del tiempo. Asimismo, el acoso puede manifestarse en otras direcciones, como de docentes hacia estudiantes o viceversa, y puede verse agravado por la indiferencia o complicidad del entorno escolar (art. 2, Ley 1620, 2013).

Otro de los factores que dificultan esta situación es que los actos de violencia dirigidos hacia un individuo o grupo pueden generar consecuencias profundas como depresión, una imagen negativa de sí mismo y escasas habilidades para la convivencia social. Estas interacciones afectan a las personas directamente involucradas, reflejándose en una sociedad cada vez más violenta y con serias dificultades para convivir armónicamente.

Así pues, la violencia escolar tiene un impacto directo en la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes, generando apatía hacia las actividades académicas y afectando gravemente su rendimiento. La convivencia escolar y el desempeño académico están estrechamente relacionados, pues ambos influyen en el ambiente de aprendizaje y en el clima institucional. Cuando éstos se ven deteriorados, las consecuencias trascienden el aula y se proyectan en el entorno social, perpetuando dinámicas de exclusión, intolerancia y conflicto.

Entonces, para Cañas (2017), el acoso escolar provoca efectos negativos en toda la comunidad educativa, perjudicando las relaciones sociales (entre alumnos y profesores), desmoralizan y desmotivan laboralmente a los docentes y genera un clima escolar negativo (menor interés por aprender por parte de los alumnos). La intervención de estos espacios y su investigación representan también una gran oportunidad de aprendizaje para la comunidad educativa y será una herramienta altamente valorada en contextos de interacción similares.

Teoría del aprendizaje social de Bandura

La teoría del aprendizaje social, formulada por Bandura (1986), representa un cambio paradigmático respecto al conductismo radical al postular que el aprendizaje humano ocurre fundamentalmente en un contexto social a través de la observación y la imitación de modelos. Este enfoque se sustenta en el concepto de *determinismo recíproco*, el cual describe la interacción dinámica y triádica entre los factores personales (cognitivos y afectivos), la conducta y el entorno ambiental.

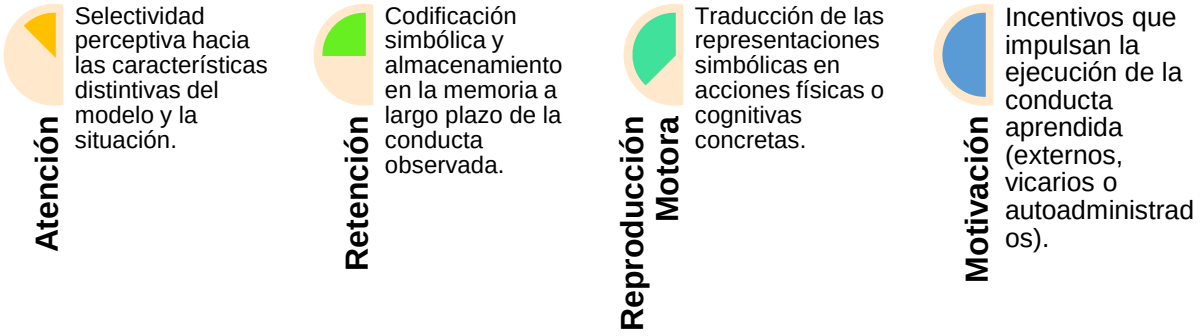
Bajo esta premisa, los individuos son agentes activos que procesan información, evalúan consecuencias vicarias y regulan su propia actuación en función de las normas sociales y las expectativas de autoeficacia, lo que permite explicar la adquisición de conductas complejas sin necesidad de un refuerzo inmediato (Bandura,1977,1986).

Para que el aprendizaje observacional sea efectivo, Bandura (1997) identifica cuatro procesos subyacentes esenciales que median entre la exposición al modelo y la ejecución de la conducta: atención, retención, reproducción motora y motivación. La atención determina qué se observa del modelo; la retención implica la codificación simbólica de la información en la memoria; la reproducción motora se refiere a la capacidad física y cognitiva para ejecutar la acción; y la motivación depende de los incentivos externos, vicarios o de auto-refuerzo.

Crucialmente, esta teoría integra la *autoeficacia percibida* como el mecanismo central de la agencia humana, sugiriendo que la creencia del individuo en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas influye decisivamente en su iniciativa, esfuerzo y perseverancia ante las dificultades, consolidando así el vínculo entre la cognición social y el desempeño conductual.

Figura 1

Procesos subyacentes del aprendizaje observacional según Bandura



Nota. Elaboración propia a partir de Bandura (1977, pp. 22-29).

Marco jurídico

En el marco normativo colombiano, la Constitución Política de 1991 establece los fundamentos jurídicos para la promoción de una convivencia escolar pacífica y el rechazo a toda forma de violencia en el ámbito educativo. El artículo 67 consagra la educación como derecho fundamental y deber del Estado, precisando que su finalidad incluye formar "al ser humano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia", principios que exigen entornos escolares libres de agresiones y hostigamiento. Complementariamente, el artículo 44 reconoce a los niños como sujetos de derechos especiales, garantizando su integridad física y psicológica, así como la protección contra torturas, tratos crueles, inhumanos o degradantes, disposición que se extiende a las dinámicas interpersonales al interior de las instituciones educativas.

Por su parte, el artículo 2 señala como fin esencial del Estado "asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo", mandato que obliga a las autoridades educativas a implementar mecanismos efectivos para prevenir, atender y transformar los conflictos escolares (Secretaría del Senado, 2025). La Ley 1620 (2013)

establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación sexual y la prevención de la Violencia Escolar.

Esta ley, por ende, regula las normas para intervenir el fenómeno de la violencia en los colegios de Colombia. También establece la implementación de protocolos para las instituciones educativas que atienden situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos donde se incluyen procesos para la atención de peticiones y garantizan el derecho, confidencialidad de los menores, e instaura formas para la prevención de la violencia en la escuela.

Además, establece responsabilidades que atañen a los directivos y docentes de las instituciones y la comunidad educativa en donde se debe identificar, reportar y hacer seguimiento de las situaciones de violencia, entre otros, apuntar a la transformación de la practicas para contribuir a la construcción de ambientes seguros, participar en procesos de capacitación y actualización docente, construcción del manual de convivencia escolar, activar la ruta de atención integral para la convivencia escolar.

Por otra parte, de acuerdo con la Ley 1098 (2006), conocida como Ley de Infancia y Adolescencia, se establece que todos los menores de 18 años son sujetos titulares de derechos, por tanto, cada estudiante participante deberá tener una autorización escrita de sus padres (consentimiento informado), en donde se especificará la información del procedimiento experimental, las características de la investigación, sin generar expectativas que no estuvieran acordes con el propósito y objetivo de la investigación. Adicionalmente, se guardará confidencialidad con respecto a la información obtenida y el respeto por los principios y valores y por los derechos humanos garantizando su derecho a la intimidad personal.

Entonces, la información solamente se compartirá a los padres o tutores, se les solicitará a los responsables legales de las y los participantes de la investigación, la aprobación para divulgar la información obtenida de la investigación con fines académicos y científicos a la comunidad científica en general y la institución escolar que se beneficiará de los datos, para sus indicadores de salud y formación en gen

SECCIÓN III

EL TRÁNSITO HACIA LA EPOCHÉ

En la presente sección se expone la ruta metodológica que orientó el desarrollo de la investigación, especificando el paradigma, el enfoque, el método y las técnicas empleadas para la recolección y el análisis de la información. Esta ruta metodológica permite garantizar la coherencia entre el problema de investigación planteado, los propósitos formulados y los procedimientos llevados a cabo para alcanzar una comprensión profunda del fenómeno de la violencia escolar en el contexto estudiado.

Paradigma

La presente investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, el cual, según Martínez (2007), busca comprender y describir la realidad de un fenómeno en su contexto natural, interrelacionando los elementos que la componen a partir de datos interpretados desde la subjetividad y la experiencia de los actores involucrados. Este paradigma resultó pertinente para el presente estudio, en la medida en que permitió aproximarse a las concepciones, interacciones y opiniones que los estudiantes y docentes orientadores de las Instituciones Educativas Distritales Manuel del Socorro Rodríguez y Centro Integral José María Córdoba poseían frente a la violencia escolar, reconociendo la pluralidad de significados que estos actores le atribuían a su experiencia cotidiana en el contexto educativo.

Paradigma interpretativo

La presente investigación se basó en el paradigma interpretativo, el cual se orientó a aplicar modelos y técnicas para la comprensión de situaciones sociales en dos instituciones educativas del Distrito ubicadas en Bogotá: la Institución Educativa Distrital Manuel del Socorro Rodríguez y la Institución Educativa Distrital Centro Integral José María Córdoba, escuelas en las que se buscó comprender y describir los fenómenos presentes en el contexto escolar. El paradigma interpretativo, según Gil et al. (2017), se centra en el estudio del significado de las acciones y relaciones humanas dentro de los grupos sociales, adoptando una perspectiva holística. Su objetivo es comprender fenómenos que no pueden observarse directamente, a partir de la percepción de los propios sujetos involucrados. Dicho paradigma permitió recopilar información abierta y subjetiva, la cual fue posteriormente analizada e interpretada para, con base en los hallazgos, diseñar un modelo de intervención.

El paradigma interpretativo asume una ontología relativista que concibe la realidad social no como un dato objetivo e independiente, sino como múltiples construcciones subjetivas generadas por los actores mediante la negociación de significados en contextos históricos y culturales específicos (Denzin & Lincoln, 2005). Este tipo de investigación permitió adentrarse en el contexto natural del fenómeno de la violencia escolar, con el fin de analizar el sentido de las conductas conflictivas en su entorno y proponer transformaciones que contribuyeran a modificar esa realidad.

Enfoque de la investigación

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por su flexibilidad y su orientación hacia la transformación social, a partir de la comprensión crítica de la realidad (Cerrón, 2019). La investigación cualitativa permite profundizar en los comportamientos humanos dentro de su entorno natural, considerando su percepción de la realidad y la interpretación de su contexto social, en este caso, el ámbito escolar (Salazar-Escorcia, 2020). Su carácter descriptivo posibilitó explorar en profundidad aquellos aspectos que, desde la perspectiva de la investigadora, resultaron significativos. Igualmente, se mantuvo una relación cercana e interactiva con los sujetos de estudio, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno (Guzmán, 2021). El contexto

escolar se presentó como un escenario propicio para observar de manera directa y natural tanto los comportamientos individuales como los grupales. Esta observación detallada permitió identificar y describir con mayor precisión hechos relevantes para la investigación, contribuyendo a una comprensión más completa del fenómeno de la violencia escolar.

Los hechos de violencia observables en la escuela forman parte de la realidad social y, como tales, reflejan la complejidad de las prácticas sociales, por lo que requieren una observación cuidadosa. La investigación cualitativa, por su carácter flexible, permite una comprensión más profunda de los fenómenos escolares, al acercarse a los significados que los sujetos atribuyen a sus relaciones interpersonales, a la forma en que las interpretan y a las percepciones que poseen dentro de su contexto, en este caso, el escolar (Piza et al., 2019). A partir del análisis e interpretación de los datos observados, surgen o se precisan nuevas preguntas de investigación, lo que favorece una comprensión más rica del fenómeno. Este proceso evidencia, además, el papel interpretativo del investigador, quien se convierte en mediador entre la realidad observada y su significado (Piña-Ferrer, 2023).

Proceso metodológico

Son varios los ojos que han puesto su interés en la convivencia escolar, pues se reconoce la incidencia que ésta tiene en la sociedad y sus grandes efectos, por ello es importante que, a través de su análisis y observación, se pueda comprender y dar forma a este fenómeno para intervenir y reducir los actos violentos en la escuela de manera que extrapole a contextos más grandes.

En este sentido, la fenomenología trascendental de Husserl (1988) posibilita un análisis riguroso de las vivencias subjetivas, permitiendo explorar las realidades escolares desde la perspectiva primera de los actores involucrados. Este enfoque no se limita a observar comportamientos externos, sino que indaga en la estructura intencional de la conciencia mediante la cual los sujetos significan y experimentan sus relaciones interpersonales en contextos específicos.

Como señala Husserl (1988, p. 17), la característica fundamental de los modos de conciencia en los cuales yo vivo como yo, es la denominada intencionalidad, es decir, la capacidad de la conciencia para dirigirse siempre hacia un objeto dotándolo de sentido. Esta dimensión intencional revela las estructuras esenciales que configuran la experiencia vivida en el ámbito educativo, haciendo visible aquello que permanece implícito en las interacciones cotidianas: los horizontes de significado, las emociones no expresadas y las formas en que los adolescentes constituyen subjetivamente el fenómeno de la violencia escolar.

Método

El concepto de método en investigación, para Sabino (1992), se refiere al camino que construye el pensamiento científico. Este orienta la selección de los instrumentos y las técnicas que se usan en los diferentes estudios y precisa los criterios que comprueban las afirmaciones de la investigación, lo cual implica comprender que los procedimientos de la ciencia cambian en la medida que trata distintos problemas en el desarrollo de las disciplinas y porque también las técnicas y los instrumentos concretos evolucionan.

Método fenomenológico trascendental

El método fenomenológico trascendental propuesto por Husserl (1859–1938) permite comprender en profundidad las experiencias vividas desde la perspectiva de los protagonistas, especialmente en el contexto escolar. Tal método facilita la interpretación de la realidad tal como la perciben los participantes, a través de la reflexión del docente observador. Se trata de una metodología adecuada para abordar fenómenos relacionados con la convivencia escolar, pues implica suspender las creencias y suposiciones previas sobre la realidad (lo que Husserl denomina *epojé*) para centrarse en la experiencia inmediata.

El método consistió en tres operaciones fundamentales:

1. La *epoché* o reducción fenomenológica, que pone entre paréntesis la «actitud natural» y toda posición existencial respecto al mundo.

2. La reducción trascendental, que dirige la atención a la conciencia pura como ámbito originario de toda constitución de sentido.

3. La variación imaginativa y síntesis eidética, que permite identificar las invariantes estructurales (*eide*) de la experiencia mediante la exploración de sus posibles variaciones.

A través de estas operaciones, la investigadora describió cómo los actos intencionales de la conciencia (percibir, juzgar, sentir) constituyen correlatos noemáticos (el objeto percibido, juzgado o sentido), develando así las esencias trascendentales que hacen posible la experiencia misma, sin derivar conclusiones aplicadas ni intervenciones prácticas.

Tabla 4

Etapas y pasos del método fenomenológico

ETAPA	OBJETIVO	MOMENTO FENOMENOLÓGICO	TIPO DE REDUCCIÓN	ACCIÓN DE LA INVESTIGADORA	PASOS OPERATIVOS (MARTÍNEZ, 2004 Y ACTUALIZACIONES)
PREVIA (Constitución del horizonte investigativo)	Explicitar presupuestos subjetivos sobre violencia escolar y convivencia. Suspender juicios previos para acercarse al fenómeno con apertura.	Epojé fenomenológica (Poner entre paréntesis las creencias previas sobre violencia escolar, roles familiares e institucionales)	Reducción psicológica inicial Suspensión de: Estereotipos sobre familias de estratos 1-2 Concepciones adultocéntricas de la violencia Supuestos teóricos sobre causas de la agresividad escolar	Elabora un *diario de presupuestos* donde registra sus propias experiencia, valores y prejuicios respecto a: La relación familia-escuela en contextos vulnerables La percepción de la violencia como "problema conductual" Expectativas sobre la responsabilidad institucional	**(a)** Autoreportaje reflexivo: Registro escrito de creencias, emociones y experiencias personales relacionadas con la violencia escolar. Identificación de posibles sesgos derivados de su posición social o formación académica. Compromiso ético de mantener una

					actitud de *asombro* ante las narrativas de los informantes.
DESCRIPTIVA (Captura de la experiencia vivida)	Recoger las vivencias tal cual son expresadas por estudiantes, docentes, orientador y padres. • Preservar el lenguaje originario y la riqueza emocional de las narrativas.	Momento psicológico Acceso a la conciencia vivencial de los actores sociales en su contexto relacional (familia-escuela-barrio)	Reducción eidética preliminar Suspensión de: • Referencias temporales específicas ("el año pasado...") Localizaciones espaciales irrelevantes Juicios de valor implícitos en las narrativas	Realiza 12 entrevistas en profundidad (5 estudiantes, 3 docentes, 1 orientador, 3 padres) y 2 grupos focales (padres de víctimas y agresores). Transcribe textualmente las grabaciones respetando pausas, repeticiones y muletillas. • Construye 12 descripciones protocolares numeradas por líneas para análisis posterior.	**(b)** Selección de técnicas: Entrevista fenomenológica abierta con guion temático mínimo. Grupo focal para contrastar perspectivas parentales. **(c)**Aplicación: Grabación en entornos seguros y confidenciales. Uso de preguntas orientadas a la experiencia: *"Cuénteme cómo vivió ese momento..."*, *"¿Qué sintió cuando...?"* **(d)** Elaboración protocolar: • Transcripción literal identificada por código (E1, D2, P3...). • Numeración de líneas para análisis microfenomenológico.
ESTRUCTURAL (Construcción de la esencia del fenómeno)	Delimitar temas centrales en cada protocolo. • Sintetizar esencias individual	Momento lógico-constitutivo Organización de los datos en unidades de significado Momento trascendental Acceso a la conciencia pura que	Primera reducción eidética Paso de lo fáctico (relatos concretos) a esencias individuales (qué *es* la	Lee repetidamente cada protocolo para captar su tono emocional global. Identifica unidades temáticas naturales (UTN) en cada relato. Formula temas centrales en	**(e)**Lectura inmersiva: Re-vivir empáticamente cada experiencia sin juzgar. **(f)** Delimitación de UTN: • Segmentación

	es en categorías universales que expresen la estructura de la experiencia de violencia escolar.	constituye el fenómeno "violencia escolar" como experiencia intersubjetiva	violencia para cada informante) Segunda reducción trascendental Constitución de esencias universales: ¿qué *es* la violencia escolar en su estructura fundamental para esta comunidad educativa?	lenguaje del informante y luego en lenguaje científico. • Agrupa temas esenciales en categorías fenomenológicas (ej.: "soledad institucional", "fractura del vínculo parental", "normalización de la agresión"). • Construye una estructura descriptiva global que integre las 12 perspectivas.	del texto en unidades significativas coherentes. (g) Tema central por UTN: • Eliminación de redundancias; síntesis del núcleo significativo. **(h)**Lenguaje científico: Traducción de "me sentí solo aunque había gente" → "experiencia de aislamiento relacional en contexto grupal". **(i)**Estructura particular: • Integración de temas centrales por informante en una narrativa esencial única. **(j)**Estructura universal: Síntesis transversal que revela la *esencia* de la violencia escolar en este contexto: ej., *"una herida relacional que se reproduce en la fractura de los tres pilares de contención (familia, escuela, territorio)"*. **(k)**Validación intersubjetiva: •Devolución de hallazgos a 4 informantes clave para confirmar resonancia experiencial

					(criterio de credibilidad).
DISCUSIÓN Y ANÁLISIS (Diálogo con el horizonte teórico)	Contrastar la estructura esencial hallada con teorías existentes sobre violencia escolar. Contribuir a la comprensión teórica desde la voz de los actores marginados.	**Momento histórico-crítico** Diálogo entre la esencia descubierta y el corpus teórico sobre convivencia, capital social escolar y violencia estructural	**Tercera reducción intersubjetiva trascendental** Reconocimiento de la violencia escolar como fenómeno constituido en la intersubjetividad de una comunidad históricamente situada (sur de Bogotá, estratos 1-2, alta movilidad residencial)	Analiza teorías de Bronfenbrenner (ecosistemas), Galtung (violencia estructural) y propuestas de convivencia escolar crítica. Establece puntos de encuentro y tensión entre la estructura fenomenológica hallada y los marcos teóricos. Formula una comprensión ampliada del fenómeno que rescata la agencia de los estudiantes y familias en contextos de vulnerabilidad.	**(l)**Contrastación crítica: Identificación de convergencias: ej., la "fractura del vínculo parental" hallada coincide con estudios sobre ausencia de redes de apoyo en contextos de pobreza. Divergencias relevantes: ej., los estudiantes no ven la violencia como "falta de valores" sino como respuesta a la indiferencia institucional. **(m)**Teorización situada: Propuesta de un modelo interpretativo propio: *"La violencia escolar como lenguaje de la desposesión relacional en contextos de alta precariedad"*. Contribución a políticas de convivencia desde la escucha profunda de los actores marginados.

Nota. Adaptación a partir de Martínez (2004); Leal (2008) y Nowacky (2023)

Informantes clave

La presente investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, puesto que presta especial atención al contexto en el que se desarrolla el fenómeno, lo que permite identificar diversas alternativas para comprender y describir los significados y experiencias humanas desde la perspectiva de los propios actores. Este paradigma facilitó un análisis más profundo al examinar las percepciones de quienes enfrentaban directamente la situación estudiada: estudiantes, padres de familia o tutores, docentes y orientador escolar, lo que contribuyó a una comprensión detallada de los fenómenos sociales y educativos involucrados.

Los informantes clave fueron seleccionados intencionalmente por su capacidad para aportar descripciones ricas y significativas sobre la experiencia vivida de la convivencia escolar, en coherencia con los principios del método fenomenológico, que privilegia la profundidad subjetiva sobre la representatividad estadística. Su participación permitió acceder a las estructuras de significado que estos actores otorgaban a las dinámicas violentas en el entorno escolar, facilitando la descripción eidética de las vivencias desde la perspectiva primera.

Participaron cinco estudiantes de básica secundaria de las Instituciones Educativas Manuel del Socorro Rodríguez y Centro Integral José María Córdoba, identificados por presentar dificultades reiteradas en convivencia asociadas a manifestaciones de violencia escolar y remitidos al servicio de orientación. Se incluyeron, además, tres docentes comprometidos con la transformación de los climas escolares, un orientador escolar responsable del acompañamiento psicosocial en ambos planteles, y tres padres de familia: cuyos hijos habían ejercido agresiones o hijos habían sido víctimas de violencia en la institución. Esta diversidad de perspectivas permitió una triangulación intersubjetiva, que enriqueció la comprensión fenomenológica del fenómeno estudiado desde sus múltiples dimensiones relacionales.

Tabla 5

Informantes clave de acuerdo con criterios de selección

CATEGORÍA DEL INFORMANTE	CANTIDAD	CRITERIOS DE SELECCIÓN	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARACTERÍSTICAS RELEVANTES
Estudiantes	5	Matriculados en educación básica Presentan dificultades de convivencia asociadas a violencia escolar Remitidos al servicio de orientación escolar	Manuel del Socorro Rodríguez Centro Integral José María Córdoba	Pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2 Alta movilidad residencial Algunos residen en hogares disfuncionales o con ausencia parental
Docentes	3	Manifiestan preocupación activa por la convivencia escolar Participan en procesos de mejora convivencial • Tienen experiencia directa con casos de violencia escolar	Manuel del Socorro Rodríguez Centro Integral José María Córdoba	Conocen dinámicas grupales y contextos familiares de los estudiantes Actores clave en la detección e intervención de conflictos
Orientadora Escolar	1	Responsable del acompañamiento en procesos de convivencia • Atiende casos remitidos por violencia escolar	Ambas instituciones (cobertura compartida o por sede)	Conocimiento integral de los casos reportados Interlocutor entre estudiantes, familias y docentes Aplica estrategias de intervención psicosocial

Padres/Tutores (agresores)	3	Hijos identificados con conductas violentas o dificultades convivenciales Disponibilidad para participar en la investigación	Manuel del Socorro Rodríguez Centro Integral José María Córdoba	Contexto de informalidad laboral Movilidad residencial frecuente Dinámicas familiares complejas (en algunos casos)
Padres/Tutores (víctimas)	5	Hijos identificados como víctimas de violencia escolar Disposición para aportar perspectiva sobre impacto del fenómeno	Manuel del Socorro Rodríguez Centro Integral José María Córdoba	Experiencia directa del impacto emocional y académico de la violencia Interés en soluciones institucionales

***Nota*.** Elaboración propia

Saturación de la información

El número de informantes clave doce en total: cinco estudiantes, tres docentes, una orientadora escolar y tres padres o tutores no se justifica desde criterios de representatividad estadística ni de generalización poblacional, ajenos a la lógica del método fenomenológico trascendental. Se justifica, en cambio, desde el principio de saturación fenomenológica: el proceso de recolección y análisis se sostuvo hasta el punto en que los relatos sucesivos dejaron de aportar unidades de significado nuevas y comenzaron a confirmar, por variación imaginativa, las estructuras esenciales (eide) ya develadas en los protocolos anteriores. Esta saturación se estableció de manera progresiva: tras las primeras ocho entrevistas emergieron las categorías fenomenológicas centrales (soledad institucional, fractura del vínculo parental, normalización de la agresión); las cuatro entrevistas restantes, junto con los grupos focales, cumplieron una función de variación eidética , al confrontar estas estructuras con perspectivas familiares y roles diversos (agresores y víctimas, ambas instituciones) más que de ampliación cuantitativa de la muestra. Cuando nuevas voces dejaron de modificar

la estructura esencial hallada y solo confirmaron sus rasgos invariantes, se consideró alcanzada la saturación fenomenológica, criterio consistente con Fuster (2019) y con la profundidad, más que la extensión, que exige el método fenomenológico trascendental.

Técnicas de recolección de la información

En el marco del enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, las técnicas de recolección se orientan a capturar la riqueza de las vivencias subjetivas desde la perspectiva de los actores, privilegiando la comprensión profunda sobre la objetividad positivista. Para este estudio se emplearon tres técnicas complementarias: observación participante, entrevista en profundidad y análisis de contenido, articuladas coherentemente con los principios del método fenomenológico trascendental de Husserl, que busca describir las estructuras esenciales de la experiencia vivida.

Entrevista en profundidad

Concebida como un diálogo reflexivo entre iguales (Taylor y Bogdan, 2008), permitió acceder a las descripciones espontáneas y detalladas de cómo los participantes experimentan, significan y constituyen subjetivamente las dinámicas de violencia escolar. La investigadora, actuando como facilitadora empática, partió de preguntas abiertas orientadas a la experiencia vivida ¿cómo viviste esa situación?, ¿qué significó para ti ese conflicto?, manteniendo flexibilidad para explorar emergencias sin imponer categorías previas. Esta técnica resulta afín a la fenomenología al privilegiar la descripción en primera persona, evitando la reducción de las vivencias a variables externas y permitiendo develar las estructuras de sentido que configuran la relación intersubjetiva en contextos de conflicto.

También se utilizaron para explorar aprendizajes o acontecimientos que no pudieron ser observados directamente, donde los informantes describieron tanto su percepción como la de otros respecto al fenómeno en estudio. Así, las entrevistas

cualitativas permitieron describir en profundidad diversos escenarios, situaciones o personas, siendo especialmente útiles para estudiar grupos amplios en un tiempo relativamente corto. Cada tipo de entrevista tuvo un propósito específico, así como enfoques y estrategias particulares.

La entrevista en profundidad permite que el entrevistado se sienta cómodo al compartir información detallada y personal. Esta técnica se relaciona estrechamente con el enfoque fenomenológico, pues facilita descripciones ricas y detalladas, a la vez que permite comprender la esencia de cómo las personas viven y experimentan el fenómeno estudiado, sin imponer teorías o interpretaciones previas. En consecuencia, se contribuye a la obtención de datos más auténticos. Conjuntamente, la flexibilidad de este tipo de entrevista permite ajustar las preguntas y explorar nuevas temáticas según el curso de la conversación, manteniendo siempre el foco en las experiencias vividas y sus significados. Tal dinámica favorece una mayor profundidad y una visión más completa de las vivencias de los participantes. La elección y el uso de estos elementos en la investigación responden a su estrecha relación con la comprensión amplia y profunda de la experiencia humana.

Matriz de contenido fenomenológico

En la investigación cualitativa de corte fenomenológico, la organización sistemática de los datos resulta fundamental para transitar desde las descripciones empíricas hacia la elucidación de estructuras esenciales. La matriz de análisis fenomenológico diseñada con filas para los participantes y columnas para las dimensiones de la experiencia (percepción, afectividad, temporalidad, intersubjetividad, permite cruzar las unidades de significado emergentes, facilitando la identificación de patrones invariantes sin imponer categorías preestablecidas. Este instrumento busca "vincular teoría con datos" para organizar las descripciones vivenciales para aplicar rigurosamente la reducción eidética. Su estructura visual favorece la triangulación intersubjetiva entre los relatos de estudiantes, docentes, orientador y padres de familia, permitiendo discernir convergencias en la constitución subjetiva del fenómeno sin sacrificar la singularidad de cada vivencia. La matriz, por tanto, funciona como andamiaje

metodológico para la variación imaginativa, no como dispositivo de cuantificación o validación externa.

Tabla 6

Matriz de análisis de información fenomenológica

LÍNEA / FRAGMENTO	UNIDAD DE SIGNIFICADO	TEMA ESENCIAL EMERGENTE

Nota. Elaboración propia

Segmentación en unidades de significado

Desde la perspectiva de la fenomenología trascendental husserliana, la segmentación en "unidades de significado" constituye una operación analítica derivada de la estructura intencional de la conciencia: cada vivencia (*Erlebnis*) se manifiesta como un acto consciente (*noesis*) correlacionado necesariamente con un correlato intencional (*noema*), de modo que la "unidad" no se define por criterios lingüísticos o narrativos, sino por la indivisibilidad de esta correlación noético-noemática en el flujo de la experiencia vivida. Al aplicar la reducción fenomenológica, el investigador identifica momentos en los cuales la conciencia se dirige de modo unitario hacia un objeto, percibir un rostro amenazante, temer una consecuencia, desear pertenecer, y es esta dirección intencional la que delimita la unidad significativa, no la extensión textual o la gramática del discurso.

Así, segmentar equivale a discernir en el relato empírico los actos intencionales puros que, una vez depurados de su carga factual mediante la *epoché*, permiten acceder a las estructuras esenciales invariantes de la experiencia investigada, respetando siempre el principio husserliano de que "todo acto consciente es conciencia *de* algo". Asimismo, la síntesis en estructuras invariantes no es una operación inductiva que extrae patrones comunes de múltiples casos empíricos, sino el resultado de la *reducción eidética*: mediante la *variación libre imaginativa*, el investigador modifica intencionalmente los rasgos contingentes de una vivencia para discernir qué determinaciones permanecen necesariamente constitutivas de su esencia (*eidos*).

Criterios de rigurosidad

En el ámbito de la investigación cualitativa, el rigor metodológico constituye la expresión misma de la coherencia epistemológica que sostiene el acto interpretativo. Este rigor se manifestó como un compromiso ético con la complejidad del fenómeno estudiado, reconociendo que la comprensión profunda de los significados construidos por los participantes exige criterios de valoración propios del paradigma interpretativo. Como señala Maxwell (2013), la calidad de un estudio cualitativo radica en su potencia para develar la riqueza estructural de las experiencias humanas en su contexto vital específico, respetando la irreductibilidad de cada mundo vivido.

La credibilidad emergente del análisis se fortalece cuando los hallazgos resuenan con autenticidad en las voces de los participantes, capturando la densidad de sus significados. Para alcanzar esta resonancia, el investigador implementa estrategias rigurosas como la triangulación de fuentes, la revisión constante de los datos en diálogo con los informantes clave y la búsqueda activa de evidencias contradictorias que desafíen las interpretaciones preliminares. Paralelamente, la transferibilidad entendida como potencialidad de aplicación en contextos afines, se construye mediante una descripción contextual exhaustiva que permita a otros investigadores evaluar la pertinencia de los hallazgos para sus propios escenarios de indagación, respetando siempre la singularidad irrepetible de cada situación investigada.

Esta transparencia no limita la flexibilidad inherente al enfoque cualitativo; por el contrario, la enriquece al permitir distinguir entre adaptaciones metodológicas justificadas por la lógica del fenómeno y desviaciones arbitrarias que comprometerían la integridad del proceso. Junto a ello, la confirmabilidad equivalente cualitativo de la objetividad, se cultiva mediante una reflexividad permanente donde el investigador explicita sus posicionamientos teóricos, sus supuestos previos y sus afectaciones emocionales durante el encuentro con los participantes, contrastando sistemáticamente sus interpretaciones con las voces de los actores sociales y con el corpus teórico pertinente.

La relevancia última del estudio cualitativo se revela en su capacidad para transformar la comprensión del fenómeno investigado: no basta con responder a las

preguntas iniciales; el trabajo debe generar nuevas interrogaciones, iluminar zonas de sombra previamente invisibilizadas y ofrecer claves interpretativas que enriquezcan tanto el campo teórico como las prácticas sociales relacionadas. Todo ello encuentra su fundamento en una coherencia teórico-metodológica integral, donde el problema de investigación, el marco conceptual, las decisiones metodológicas y los hallazgos finales se articulan en un tejido significativo que confiere solidez ontológica al trabajo.

Consentimiento informado

El consentimiento informado, como proceso dinámico y no como mero trámite documental, se construye a partir de cuatro pilares éticos insoslayables, según la conceptualización de Emanuel et al. (2000): información comprensible, voluntariedad absoluta, competencia para decidir y comprensión efectiva del participante. En el caso de los padres o tutores, se les proporciona un documento escrito que detalla con claridad los objetivos de la investigación, los procedimientos metodológicos (entrevistas individuales y grupales), los posibles riesgos psicosociales mínimos (malestar emocional transitorio al evocar experiencias conflictivas), los beneficios indirectos (contribución al mejoramiento de la convivencia escolar) y las garantías de confidencialidad.

Para los adolescentes, el asentimiento se obtiene mediante una versión adaptada del documento, redactada en lenguaje accesible y con ejemplos concretos de lo que implicará su participación, validada previamente con un grupo piloto de estudiantes de la misma edad. Como enfatiza Wendler (2010) en sus estudios sobre investigación con menores, el asentimiento no es una forma diluida de consentimiento, sino el reconocimiento ético de que el adolescente posee una autonomía emergente que merece ser consultada y respetada, incluso cuando la autorización legal recae en los adultos responsables. En ambos casos, se explicita con énfasis el derecho irrenunciable a retirarse en cualquier momento sin justificación ni consecuencias negativas, y se establece un mecanismo de verificación continua mediante preguntas abiertas que aseguren la comprensión real y la voluntariedad genuina en cada etapa del estudio.

El consentimiento informado y el asentimiento, entendidos como procesos relacionales de diálogo y reconocimiento mutuo y no como firmas en un formulario, crean las condiciones de confianza necesarias para que los adolescentes se atrevan a compartir las profundidades de sus experiencias sin temor a la exposición o el juicio (ver anexo A-3). Solo cuando perciben respeto genuino, protección efectiva y equidad en el trato, los estudiantes abren las puertas de sus mundos vividos con autenticidad. La bioética, en este sentido, no es el costo de la investigación; es su alma. Y en el encuentro ético con el otro reside de la validez científica del estudio, también de su potencial transformador para construir escuelas donde cada adolescente pueda habitar su diferencia sin temor.

SECCIÓN IV

EL DEVELAMIENTO DE LO VIVIDO

Esta sección articula la formulación teórica del problema con su despliegue empírico, al explicitar el recorrido metodológico que orientó la indagación sobre las manifestaciones de violencia escolar y su incidencia en el desarrollo de las habilidades sociales que permiten a los adolescentes ser parte activa de la sociedad. Por esta razón, el propósito de este estudio fue construir un constructo teórico basado en la interacción social que favoreciera las relaciones interpersonales y la formación de ciudadanos de paz en contextos escolares afectados por la violencia. La investigación se desarrolló en dos instituciones educativas de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá: el Colegio Manuel del Socorro Rodríguez y el Centro Integral José María Córdoba, con la participación de estudiantes de los grados iniciales de básica secundaria que presentaban dificultades en el desarrollo de habilidades sociales.

Este estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, aplicando el método fenomenológico trascendental de Husserl (1913/1982), cuyo propósito fue describir las estructuras esenciales (eide) de la experiencia vivida de la convivencia escolar en contextos de violencia, mediante la reducción a las correlaciones constitutivas de la conciencia. Desde esta perspectiva, la investigación buscó elucidar las estructuras mediante las cuales la conciencia constituye el sentido de convivencia escolar conflictiva como unidad intencional.

El proceso se desarrolló en cuatro momentos: primero, mediante la epoché fenomenológica, se suspendió toda creencia natural en la existencia objetiva del mundo escolar para dirigir la atención a la esfera de la conciencia pura; segundo, se aplicó la reducción trascendental para describir eidéticamente las correlaciones noético-

noemáticas, cómo el acto de percibir hostilidad constituía lo percibido como amenaza, cómo el sentir exclusión configuraba el espacio como territorio fragmentado, y cómo el juzgar injusticia dotaba de sentido violento a una situación; tercero, mediante la variación imaginativa se identificaron los rasgos invariantes que permanecían a través de las posibles modificaciones del fenómeno; y cuarto, se realizó la síntesis eidética, que permitió describir la estructura esencial e invariante de la violencia escolar, así como las síntesis temporales e intersubjetivas que otorgaban validez objetiva a estas vivencias para múltiples sujetos, constituyendo un mundo escolar compartido y dotado de sentido.

El proceso metodológico se desarrolló mediante una aproximación fenomenológica, utilizando la entrevista en profundidad y el diario de campo como instrumentos para acceder a las descripciones en primera persona de la experiencia vivida. Estas técnicas permitieron registrar cómo la violencia escolar se manifestaba originariamente en el entrelazamiento de percepciones, afectos y prácticas sociales compartidas por los actores, sin reducirla a un hecho objetivo externo. La información recogida en el mundo vital escolar se sometió a un análisis fenomenológico descriptivo que, respetando la riqueza experiencial de las narrativas, permitió identificar estructuras esenciales mediante un proceso iterativo de descripción, comparación y reducción temática.

A diferencia de la categorización empírica convencional, este análisis buscó preservar la unidad de sentido de cada vivencia: se describieron las correlaciones intencionales mediante las cuales los participantes configuraban el sentido de la violencia, por ejemplo, el acto de percibir exclusión configuraba al grupo como territorio hostil, y el acto de sentir invisibilidad configuraba al docente como figura ausente.Mediante la aplicación rigurosa de la epoché y la variación imaginativa, se depuraron los relatos de sus cargas fácticas para acceder a las invariantes estructurales que constituían la esencia de la experiencia vivida, logrando así una descripción eidética del fenómeno, sin imponer categorías preestablecidas ni derivar conclusiones aplicadas que contravinieran el carácter puramente descriptivo de la fenomenología trascendental.

Este análisis se enriqueció mediante la articulación de las dimensiones noemáticas (el objeto intencional: qué se experimenta) y noéticas (el acto de conciencia:

cómo se experimenta), lo que permitió acceder a la estructura profunda del fenómeno tal como se presentó a la conciencia de los actores involucrados.

Figura 2

Método fenomenológico trascendental



Nota. Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial (herramienta: [Gemini], 2026).

Fase I: Epojé / Radical

Esta fase constituye el punto de partida del método fenomenológico trascendental husserliano (Husserl,1984). Consiste en la suspensión deliberada (*epoché*) de todos los juicios, creencias previas, supuestos teóricos y prejuicios que el investigador pueda

albergar respecto al fenómeno de la violencia escolar. No se trata de negar la existencia del fenómeno, sino de abstenerse metodológicamente de interpretarlo desde marcos conceptuales externos o experiencias personales previas.

El propósito es adoptar una actitud de apertura radical hacia la experiencia tal como es vivida por los participantes, permitiendo que el fenómeno se presente en su pureza intencional, libre de las sedimentaciones del mundo natural (*Lebenswelt*). En este estudio, la *epoché* facilita una mirada fresca sobre las dinámicas de convivencia escolar, evitando estigmatizaciones o simplificaciones comunes, y abriendo espacio para comprender cómo la conciencia de los actores constituye originariamente el sentido de "violencia". Esta actitud, conocida como epojé o reducción fenomenológica, implica abstenerse de interpretarlo desde marcos conceptuales externos o desde experiencias personales previas.

Esto permite a la investigadora acercarse al fenómeno con sensibilidad, curiosidad y humildad, dispuesto a descubrir nuevos significados sin imponer categorías predeterminadas. En el contexto de este proyecto, la *epoché* fenomenológica permite adoptar una mirada renovada sobre las dinámicas de convivencia en las instituciones educativas: no se trata únicamente de observar desde fuera, sino de comprender en profundidad las experiencias vividas por los propios actores escolares.

Este enfoque evita las estigmatizaciones y simplificaciones frecuentes en torno a la violencia escolar, abriendo un espacio ético y reflexivo para aprehender su complejidad desde la voz de quienes la habitan cotidianamente estudiantes, docentes y personal, reconociendo en sus relatos hechos, significados, emociones y formas de interpretar el mundo que configuran la trama relacional del aula.

Preparación para las entrevistas:

Se elaboró un guion de entrevista a profundidad, en concordancia con el método fenomenológico deseñado para acceder a la experiencia vivida (*Erlebnis*) del participante, suspendiendo previamente las suposiciones del investigador mediante la *epoché* (Moustakas,1994; Giorgi, 1985). Es también, entendido como una herramienta fundamental que incluye temas, subtemas y puntos clave alineados con los objetivos de

la investigación (Lázaro, 2021). Este guion es flexible y dinámico, lo que le permitía reformular preguntas o explorar nuevos temas emergentes durante la conversación, siempre centrada en las experiencias vividas por los participantes.

Diseñó un ambiente relajado y de confianza para facilitar que los informantes estudiantes, docentes orientadores y padres de familia compartieran información personal y detallada sobre sus percepciones de la violencia escolar y las relaciones interpersonales. Las entrevistas a profundidad buscan que el participante describa *cómo vivió* un fenómeno, permite que emerja la experiencia del otro *tal como fue vivida*, no como se *debería* haber vivido según estereotipos o teorías externas.

Tabla *7*

Formato de transcripción para la descripción protocolar

LÍNEA / FRAGMENTO	***UNIDAD DE SIGNIFICADO***	***CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)***

Nota. Elaboración propia

El formato de transcripción para la descripción protocolar es una herramienta organizativa utilizada en el análisis cualitativo para sistematizar y dar sentido a los datos recogidos, especialmente en entrevistas y observaciones. Está compuesto por tres columnas clave: “Línea / Fragmento”, que registra textualmente segmentos específicos del discurso o de la interacción observada; “Unidad de significado”, donde se identifica y sintetiza el núcleo semántico o idea central contenida en ese fragmento; y “Código inicial”, espacio destinado a asignar una etiqueta preliminar que permita agrupar dicho fragmento con otros de contenido similar durante el proceso de codificación.

Este formato facilita la posterior identificación de unidades de significado, triangulación y construcción de interpretaciones coherentes, alineadas con el enfoque fenomenológico e interpretativo del estudio.

En este sentido, la aplicación rigurosa del método fenomenológico trascendental requiere reconocer que toda observación se da originariamente como *acto intencional* de la conciencia, donde el *noema* (objeto intencional) se constituye inseparablemente del *noesis* (acto de conciencia). La percepción capta datos neutrales, también, estructuras significantes que se dan en el horizonte de las *preconcepciones* (Vorurteile) de la conciencia, revelando que siempre vemos *desde* una determinada intencionalidad previa.

Los datos de investigación son *correlatos intencionales* que emergen en la síntesis pasiva de las expectativas teóricas, demostrando que la teoría y los datos operan en una correlación noético-noemática recíproca: las estructuras teóricas prefiguran la determinación de los fenómenos observados, mientras que los fenómenos mismos reconfiguran las estructuras teóricas en un proceso dialéctico inseparable.

La búsqueda de objetividad rigurosa en la investigación exige una considerable *aptitud fenomenológica*, también un *entrenamiento* en la reducción trascendental y una *autocrítica* constante para identificar y suspender las *preconcepciones* que determinan nuestra mirada. La objetividad trascendental se logra mediante la descripción fiel de las estructuras intencionales que permiten que los fenómenos se den en su plenitud fenomenológica, revelando así las esencias (*eide*) que constituyen la experiencia vivida en su unidad originaria.

Esta descripción protocolaria debe cumplir con los siguientes requisitos fenomenológicos: (1) reflejar fielmente el fenómeno tal como se da originariamente en la conciencia, sin reducirlo a categorías preestablecidas; (2) ser lo más completa posible, capturando todas las dimensiones intencionales del acto consciente (percepción, afectividad, temporalidad, intersubjetividad); (3) excluir todo elemento proyectado por el observador, ideas propias, teorías previas o prejuicios, mediante la aplicación estricta de la *epoché*; (4) situar el fenómeno en su contexto vivido como *Lebenswelt*, sin abstraerlo de las estructuras temporales y espaciales que lo constituyen; (5) revelar las invariantes estructurales mediante la variación imaginativa, identificando qué determinaciones permanecen necesariamente constitutivas del fenómeno; (6) presentarse como una

Wesensschau (intuición eidética) que accede a las esencias trascendentales sin derivar conclusiones aplicadas.

La tabla 8 presenta la transcripción de la entrevista en profundidad realizada al estudiante No. 1, en la cual se registran textualmente los fragmentos de diálogo entre la investigadora y el participante, junto con la unidad de significado identificada en cada segmento, conforme al formato de transcripción establecido para la descripción protocolar.

Tabla 8

Transcripción entrevista estudiante No. 1

LÍNEA	FRAGMENTO DE DIÁLOGO (PREGUNTA–RESPUESTA)	UNIDAD DE SIGNIFICADO
1–3	Investigadora: ¿Cómo describirías las relaciones entre compañeros de clase? Estudiante: *En general son buenas, aunque a veces hay discusiones*.	Las relaciones interpersonales en el aula son mayormente positivas, pero con conflictos ocasionales.
4–8	Investigadora: ¿Sientes que hay grupos muy marcados en tu clase o en la escuela? Estudiante: *Sí, casi siempre hay grupos de amigos que se mantienen entre ellos.* Investigadora: ¿Cómo interactúan estos grupos entre sí? Estudiante: *Algunos se llevan bien, pero otros no se hablan mucho.*	Existe una segmentación social clara; los grupos tienden al aislamiento mutuo.
9–11	Investigadora: ¿Percibes un ambiente de cooperación y apoyo o más bien de competencia o rivalidad? Estudiante*: Hay de todo, pero en su mayoría hay apoyo*.	Predomina una actitud de apoyo entre pares, aunque coexisten dinámicas competitivas.
12–16	Investigadora: ¿Percibes que hay estudiantes que suelen ser aislados o marginados? Estudiante: *Sí, hay algunos que casi no se relacionan con los demás.* Investigadora: ¿Por qué crees que sucede esto? E: *A veces por timidez o porque son diferentes a los demás.*	La exclusión social se atribuye a factores individuales como la timidez o la diferencia percibida.

17–21	Investigadora: ¿Existen estudiantes que lideran negativamente las relaciones interpersonales del curso? Estudiante: *Sí, hay algunos que molestan o hacen sentir mal a los otros.* Investigadora: ¿Por qué sucede esto? Estudiante: *Tal vez por problemas personales o por llamar la atención.*	Se identifican líderes negativos cuyas conductas responden a necesidades emocionales o sociales no resueltas.
22–25	Investigadora: ¿Cómo describirías la disposición de los estudiantes para generar relaciones simpáticas? Estudiante: *Algunos son empáticos, pero hay otros que no piensan en los demás.*	Coexisten actitudes empáticas y egocéntricas en la interacción social.
26–28	Investigadora: ¿Qué entiendes por violencia escolar? Estudiante: *Es cuando hay maltrato físico, verbal o psicológico entre estudiantes dentro del colegio.*	Concepción integral de la violencia escolar: abarca lo físico, verbal y psicológico.
29–32	Investigadora: ¿Has sido testigo o víctima de violencia? ¿Cómo te sentiste? Estudiante: *Sí, he visto violencia y me sentí incómoda y triste por la persona agredida.*	La violencia genera afecto negativo incluso en testigos; hay empatía hacia la víctima.
33–36	Investigadora: ¿Crees que todos los estudiantes tienen la misma comprensión de la violencia escolar? Estudiante: *No, algunos piensan que molestar o burlarse es solo una broma, pero en realidad también es violencia.*	Existe una brecha en la percepción: conductas violentas se normalizan como “bromas”.
37–39	Investigadora: ¿Existen acciones que algunos consideran normales, pero otros ven como violentas? Estudiante: *Sí, como poner apodos, empujar o ignorar a alguien*.	Conductas sutiles (ignorar, apodos) son reconocidas como violencia por algunos, pero no por todos.
40–43	Investigadora: Cuando fuiste testigo, ¿qué pensaste en ese momento? Estudiante: *Pensé que no estaba bien y que debía ayudar o avisarle a algún adulto.*	Surge una conciencia ética y responsabilidad ante la injusticia.
44–45	Investigadora: ¿Cómo afectó esta situación tu día a día en la escuela? Estudiante: *Me sentí nerviosa y con menos ganas de estar en clase.*	La violencia impacta emocionalmente y reduce el deseo de permanecer en el entorno escolar.
46–49	Investigadora: ¿A quién le contaste lo que pasó y por qué? Estudiante: *Se lo conté a un profesor porque sabía que podía ayudar y evitar que se repitiera.*	Confianza en la figura docente como agente protector y mediador.

50–56	Investigadora: ¿Qué acciones propondrías para mejorar la convivencia? Estudiante: *Campañas contra el bullying y actividades donde todos participen juntos.* Investigadora: ¿Cómo se podrían implementar? Estudiante: *Con la ayuda de profesores y orientadores, en clases o jornadas especiales.*	Propuestas concretas e inclusivas, con participación de la comunidad educativa.
57–60	Investigadora: ¿Qué rol deberían tener estudiantes, profesores, padres y dirección? Estudiante: *Todos deberían estar atentos, enseñarnos el respeto y actuar cuando vean violencia.*	Corresponsabilidad de toda la comunidad educativa en la prevención y respuesta.
61–64	Investigadora: ¿Qué recursos o apoyos son necesarios? Estudiante: *Orientadores disponibles, talleres y más espacios para hablar sobre emociones.*	Necesidad de acompañamiento psicosocial y educación emocional institucionalizada.
65–68	Investigadora: ¿De qué manera colaborarían los adultos en la formación de ciudadanía? Estudiante: *Dándonos ejemplo, enseñando el respeto y ayudando a resolver conflictos de forma pacífica.*	El modelaje adulto es clave para la formación de ciudadanos de paz.

***Nota*.** Elaboración propia

La tabla 9 contiene la descripción protocolar correspondiente al estudiante No. 1, en la que las unidades de significado identificadas en la transcripción son sometidas a reducción fenomenológica trascendental, estableciendo la correlación noético-noemática (noesis → noema) que revela el modo en que el participante constituye intencionalmente el sentido de sus experiencias de convivencia y violencia escolar.

Tabla 9

Descripción protocolar estudiante No. 1

LÍNEA/ FRAGMENTO	UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL	CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)
En general son buenas, aunque a	La conciencia constituye el espacio escolar como horizonte de familiaridad	Percibir armonía → constitución del aula como

veces hay discusiones (L1–3)	intersubjetiva, pero con quiebres en la síntesis pasiva de reconocimiento mutuo.	*comunidad de mónadas* en co-pertenencia. Percibir conflicto → constitución del otro como alteridad disruptiva que fractura el horizonte de familiaridad.
«Hay algunos que casi no se relacionan... por timidez o porque son diferentes» (L12–16)	La conciencia opera una síntesis de alteridad que, al no lograr *Einfühlung* (empatía trascendental), cosifica al otro como objeto extraño.	Percibir diferencia → constitución del compañero como *extranjero ontológico* (no como «tímido» empírico). Juzgar incomprensión → constitución del espacio social como territorio fragmentado por barreras noemáticas.
«Algunos son empáticos, pero hay otros que no piensan en los demás» (L26–28)	La conciencia oscila entre dos modos intencionales antitéticos: la apertura intersubjetiva (*Mitsein*) y el encierro egológico que niega la trascendencia del otro.	Sentir compasión → constitución del otro como *sujeto co-constituyente* del mundo escolar. Ignorar al otro → constitución del semejante como mero obstáculo en el campo perceptivo (reducción del otro a cosa).
«Me sentí incómoda y triste por la persona agredida» (L29–32)	La afectividad trascendental (*Gemüt*) se revela como condición de posibilidad para la constitución ética del mundo: el malestar ante la violencia es síntesis afectiva originaria que funda el valor de la dignidad.	Sentir empatía → constitución del sufrimiento ajeno como *afectación trascendental* que modifica mi horizonte temporal. Experimentar tristeza → constitución del acto violento como *quiebre del mundo vital compartido* (*Lebenswelt*).

«Algunos piensan que molestar es solo una broma» (L33–36)	La conciencia opera una *reducción natural* (no fenomenológica) que neutraliza el carácter violento del acto mediante una síntesis intencional deformada: la burla se constituye como juego al suspender su dimensión afectiva constitutiva.	Percibir broma → constitución de la agresión como *no-evento ético* (neutralización del sufrimiento ajeno). No percibir daño → colapso de la *intencionalidad moral* que impide constituir al otro como sujeto vulnerable.
«Pensé que no estaba bien y que debía ayudar» (L40–43)	Surge la *intencionalidad ética* como estructura trascendental originaria: la conciencia no solo constituye hechos, sino que se dirige normativamente hacia el *deber-ser* como dimensión irreductible de la experiencia intersubjetiva.	Juzgar injusticia → constitución del acto violento como *anomalía en el orden eidético de la comunidad*. Sentir responsabilidad → constitución de mí mismo como *sujeto ético co-responsable* de la restauración del mundo compartido.

***Nota*.** Elaboración propia

La Tabla 10 presenta la transcripción de la entrevista realizada al estudiante No. 2, registrando los fragmentos de diálogo y las unidades de significado emergentes, en coherencia con el procedimiento aplicado a los demás informantes.

Tabla 10

Transcripción entrevista estudiante No. 2

L.	**UNIDAD DESCRIPTIVA/ TRANSCRIPCIÓN**
1	*Investigador: ¿Cómo describirías las relaciones que se mantienen entre*
2	*compañeros de clase?*
3	Es buena, aunque a veces hay mucha discusión.
4	*Investigador: ¿Sientes que hay grupos muy marcados en tu clase o en la*

5	*escuela?*
6	Sí, hay grupos muy claros, hay unos que son los líderes y otros que no
7	tanto.
8	*Investigador: ¿Cómo interactúan estos grupos entre sí?*
9	Pues… algunos se llevan bien y otros no se hablan mucho entre ellos.
10	*Investigador: ¿Percibes un ambiente de cooperación y apoyo entre los*
11	*estudiantes o más bien de competencia o rivalidad?*
12	Pues hay algo de apoyo, pero también hay rivalidad.
13	*Investigador: ¿Percibes que hay estudiantes que suelen ser aislados o*
14	*marginados?*
15	Sí, algunos están más solos.
16	*Investigador: ¿Y porque crees que sucede esto?*
17	Porque son muy tímidos o porque los ven diferentes.
18	*Investigador: ¿Existen estudiantes que lideran negativamente las*
19	*relaciones interpersonales del curso?*
20	Sí, hay algunos estudiantes que causan conflictos.
21	*Investigador: ¿Y por qué sucede esto?*
22	Por la falta de respeto o atención.
23	*Investigador: ¿Cómo describirías la disposición de los estudiantes para*
24	*generar relaciones simpáticas en el curso?*
25	Yo creo que es buena pero que puede mejorar.
26	*Investigador: ¿Qué entiendes por violencia escolar?*
27	Violencia escolar es cuando alguien agrede, o insulta o maltrata a otro
28	estudiante.
29	*Investigador: ¿Has sido testigo o víctima de ella, de la violencia? ¿Cómo*

30	*te sentiste?*
31	Sí, yo he sido testigo y también me ha pasado, me sentí muy incómoda y
32	triste.
33	*Investigador: ¿Crees que todos los estudiantes tienen la misma*
34	*comprensión de lo que es la violencia escolar?*
35	No, algunos creen que hacer bromas pesadas no… que no es violencia.
36	*Investigador: ¿Existen acciones que algunos consideran normales, pero*
37	*que otros ven como violentas?*
38	Sí, por ejemplo, empujar o burlarse de alguien.
39	*Investigador: Cuando has sido testigo víctima. ¿Qué pensaste en ese*
40	*momento?*
41	Pues sí, pensé que no estaba bien y que… debían hacer algo.
42	*Investigador: ¿Cómo afectó esta situación tu día a día en la escuela?*
43	Me dio miedo o me quitó las ganas de participar.
44	*Investigador: ¿A quién le contaste lo que pasó (si lo hiciste), y por qué*
45	*escogiste a esa persona para contarle?*
46	Le conté una profesora porque confié en ella, confío en ella.
47	*Investigador: ¿Si pudieras proponer una o dos acciones para mejorar la*
48	*convivencia en la escuela cuáles serían?*
49	Yo propondría los talleres sobre el respeto y las campañas para ayudar a
50	los compañeros.
51	*Investigador: ¿Cómo crees que se podrían implementar?*
52	Con la ayuda de los profesores y… en las horas de Orientación.
53	*Investigador: ¿Qué rol deberían tener los estudiantes, los profesores, los*
54	*padres y la dirección de la escuela?*

55	Todos deben participar, hablar del tema y apoyar a quien lo necesita.
56	*Investigador: ¿Qué recursos o apoyos crees que sean necesarios para*
57	*abordar este problema?*
58	Serían los recursos psicológicos y escolares, las charlas y las actividades
59	de integración.
60	*Investigador: ¿De qué manera crees que colaboraría en los adultos con la*
61	*formación de ciudadanía?*
62	Ayudaría enseñando los valores, dando ejemplo y escuchando a los
63	estudiantes que necesiten ser escuchados.

***Nota*.** Elaboración propia

La tabla 11 desarrolla la descripción protocolar del estudiante No. 2, explicitando la correlación noético-noemática que da cuenta de cómo este participante constituye subjetivamente el sentido de la violencia y la convivencia en su contexto escolar.

Tabla 11

Descripción protocolar estudiante No. 2

LÍNEA / FRAGMENTO	**UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL**	**CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)**
Son buenas, aunque a veces hay mucha discusión (L1-3)	La conciencia constituye el aula como horizonte de familiaridad intersubjetiva (Heimwelt), pero con quiebres en la síntesis pasiva de reconocimiento mutuo que fracturan temporalmente el mundo compartido.	Percibir armonía → constitución del espacio escolar como comunidad de mónadas en co-pertenencia. Percibir conflicto → constitución del otro como alteridad disruptiva que suspende la síntesis de familiaridad.

Algunos están más solos... por timidez o porque los ven diferentes (L13–17)	La conciencia opera una síntesis de alteridad que, al no lograr Einfühlung (empatía trascendental), cosifica al otro como objeto extraño, reduciéndolo a mero perfil perceptivo sin acceso a su interioridad.	Percibir diferencia → constitución del compañero como extranjero ontológico (no como «tímido» empírico). Juzgar incomprensión → constitución del espacio social como territorio fragmentado por barreras noemáticas.
Es cuando alguien agrede, insulta o maltrata (L26-28)	La conciencia constituye la violencia no como hecho objetivo, sino como quiebre intencional: el acto agresivo se da originariamente como colapso de la apertura intersubjetiva que posibilita el reconocimiento del otro como sujeto.	Percibir agresión → constitución del acto como aniquilación de la trascendencia del otro. Juzgar maltrato → constitución del sufrimiento como ruptura del horizonte temporal compartido (imposibilidad de proyectar un futuro conjunto).
Me sentí muy incómoda y triste (L29-32)	La afectividad trascendental (Gemüt) se revela como condición de posibilidad para la constitución ética del mundo: el malestar ante la violencia es síntesis afectiva originaria que funda el valor de la dignidad intersubjetiva.	Sentir empatía → constitución del sufrimiento ajeno como afectación trascendental que modifica mi horizonte temporal. Experimentar tristeza → constitución del acto violento como quiebre del Lebenswelt escolar compartido.
Algunos creen que hacer bromas pesadas no es violencia... empujar o burlarse (L33-38)	La conciencia opera una neutralización intencional que suprime la dimensión ética del acto: la burla se constituye como «juego» al suspender la percepción del sufrimiento ajeno mediante una reducción egológica del otro a objeto manipulable.	Percibir broma → constitución de la agresión como no-evento ético (anulación del sufrimiento en el horizonte noemático). No percibir daño → colapso de la intencionalidad moral

		que impide constituir al otro como sujeto vulnerable.
«Pensé que no estaba bien y que debían hacer algo» (L39-41)	Surge la intencionalidad ética como estructura trascendental originaria: la conciencia no solo constituye hechos, sino que se dirige normativamente hacia el deber-ser como dimensión irreductible de la experiencia intersubjetiva.	Juzgar injusticia → constitución del acto violento como anomalía en el orden eidético de la comunidad. Sentir responsabilidad → constitución de mí mismo como sujeto ético co-responsable de la restauración del mundo compartido.
Me dio miedo o me quitó las ganas de participar (L42–43)	La violencia constituye una suspensión temporal: el miedo bloquea las protenciones (proyecciones hacia el futuro), truncando la posibilidad de habitar el espacio escolar como territorio abierto y transformando el presente en horizonte de amenaza.	Sentir miedo → constitución del aula como territorio amenazante que colapsa las protenciones temporales. Experimentar desgano → constitución del acto de participar como riesgo existencial que debe evitarse.

Nota. *Elaboración propia*

La tabla 12 recoge la transcripción de la entrevista realizada al estudiante No. 3, con sus respectivos fragmentos de diálogo y unidades de significado.

Tabla 12

Transcripción entrevista estudiante No. 3

L.	UNIDAD DESCRIPTIVA/ TRANSCRIPCIÓN
1	***Investigador: ¿****Cómo describirías las relaciones que se mantienen entre*
2	*compañeros de clase?*
3	Pues… normal, normales.
4	***Investigador:*** *¿Sientes que hay grupos muy marcados en tu clase o en la*
5	*escuela?*

6	Pues si… algunos. Algunos, los que molestan y otros que son más
7	juiciosos por decirlo así.
8	***Investigador:*** *¿Cómo interactúan estos grupos entre sí?*
9	Felices normal.
10	***Investigador:*** *¿Percibes un ambiente de cooperación y apoyo entre los*
11	*estudiantes o más bien de competencia o rivalidad?*
12	Algunos me apoyan, pero casi nunca hay una rivalidad con nadie.
13	***Investigador:*** *¿Percibes que hay estudiantes que suelen ser aislados o*
14	*marginados?*
15	No ninguno.
16	***Investigador:*** *¿Y porque crees que sucede esto?*
17	Porque hizo algo mal o lo agredió etc. y no lo dejan juntar con el
18	niño la niña que pasó el problema.
19	***Investigador: ¿****Existen estudiantes que lideran negativamente las*
20	*relaciones interpersonales del curso?*
21	Sí, algunos.
22	***Investigador:*** *¿Y por qué sucede esto?*
23	Porque creen que porque ya son grandes se sienten que pueden
24	tratar mal a cualquier persona.
25	***Investigador:*** *¿Cómo describirías la disposición de los estudiantes para*
26	*generar relaciones simpáticas en el curso?*
27	Creo que ellos hablen y arreglen las cosas.
28	***Investigador:*** *¿Qué entiendes por violencia escolar?*
29	La violencia escolar es cuando un compañero o amigos se pelean,
30	pero no a palabras sino a golpes y eso puede hacer graves heridas
31	hasta llevar al hospital.
32	***Investigador:*** *¿Has sido testigo o víctima de ella, de la violencia? ¿Cómo*
33	*te sentiste?*
34	Alguna vez si me he peleado con alguien. Me sentí con un poco con un
35	poco de dolor.

36	***Investigador:*** *¿Crees que todos los estudiantes tienen la misma*
37	*comprensión de lo que es la violencia escolar?*
38	Yo creo que si.
39	***Investigador:*** *¿Existen acciones que algunos consideran normales, pero*
40	*que otros ven como violentas?*
41	Sí, algunas veces.
42	***Investigador:*** *Cuando has sido testigo víctima. ¿Qué pensaste en ese*
43	*momento?*
44	Sí, algunas veces, da rabia.
45	***Investigador:*** *¿Cómo afectó esta situación tu día a día en la escuela?*
46	Normal.
47	***Investigador:*** *¿A quién le contaste lo que pasó (si lo hiciste), y por qué*
48	*escogiste a esa persona para contarle?*
49	Le cuento a mi mamá o a los profesores o al coordinador.
50	***Investigador:*** *¿Si pudieras proponer una o dos acciones para mejorar la*
51	*convivencia en la escuela cuáles serían?*
52	Hacer más grupos de amigos.
53	***Investigador:*** *¿Cómo crees que se podrían implementar?*
54	En las clases, que todos sean amigos con todos.
55	***Investigador:*** *¿Qué rol deberían tener los estudiantes, los profesores, los*
56	*padres y la dirección de la escuela?*
57	Ah pues… estar atentos y no pelear y cuidar que nadie se pelée.
58	***Investigador:*** *¿Qué recursos o apoyos crees que sean necesarios para*
59	*abordar este problema?*
60	Pues… estar con los de orientación y con los papás y tener compromisos
61	de verdad.
62	***Investigador:*** *¿De qué manera crees que colaboraría en los adultos con la*
63	*formación de ciudadanía?*
64	Dando el ejemplo y ayudándonos a que hagamos bien.

Nota. Elaboración propia

La tabla 13 presenta la descripción protocolar del estudiante No. 3, en la que se develan las estructuras noético-noemáticas que sustentan su experiencia vivida en torno a la convivencia escolar.

Tabla 13

Descripción protocolar estudiante No. 3

ÍNEA/FRAGMENTO	UNIDADDESIGNIFICADO TRASCENDENTAL	CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)
Son buenas, aunque a veces hay mucha discusión (L1-3)	La conciencia constituye el aula como horizonte de familiaridad intersubjetiva (Heimwelt), pero con quiebres en la síntesis pasiva de reconocimiento mutuo que fracturan temporalmente el mundo compartido.	Percibir armonía → constitución del espacio escolar como comunidad de mónadas en co-pertenencia. Percibir conflicto → constitución del otro como alteridad disruptiva que suspende la síntesis de familiaridad.
Hay grupos muy claros... otros no se hablan mucho (L4-9)	La conciencia opera una síntesis de homogeneidad que agrupa perfiles perceptivos afines, generando una estructura jerárquica de accesibilidad intersubjetiva donde ciertos sujetos permanecen como mónadas cerradas sin horizonte de encuentro.	Percibir liderazgo → constitución de ciertos sujetos como centros de gravitación intencional del campo social. Percepción de aislamiento → constitución del otro

		como ausencia perceptiva (no como «persona sola» empírica).
Algunos están más solos... los ven diferentes (L13-17)	La conciencia fracasa en la Einfühlung (empatía trascendental) al no lograr acceder a la interioridad del otro, reduciéndolo a mero perfil perceptivo sin horizonte de comprensión mutua.	Percibir diferencia → constitución del compañero como extranjero ontológico (no como «tímido» empírico). Juzgar incomprensión → constitución del espacio social como territorio fragmentado por barreras noemáticas.
Es cuando alguien agrede, insulta o maltrata (L26-28)	La violencia se constituye originariamente no como hecho objetivo, sino como quiebre intencional: colapso de la apertura intersubjetiva que posibilita reconocer al otro como sujeto trascendental.	Percibir agresión → constitución del acto como aniquilación de la trascendencia del otro. Juzgar maltrato → constitución del sufrimiento como ruptura del horizonte temporal compartido.
Me sentí muy incómoda y triste (L29–32)	La afectividad trascendental (Gemüt) se revela como condición de posibilidad para la constitución ética: el malestar ante la violencia es síntesis afectiva originaria que funda el valor de la dignidad intersubjetiva.	Sentir empatía → constitución del sufrimiento ajeno como afectación trascendental que modifica mi horizonte temporal. Experimentar tristeza → constitución del acto violento como

		quiebre del Lebenswelt escolar compartido.
Algunos creen que hacer bromas... empujar o burlarse (L33-38)	La conciencia opera una neutralización intencional que suprime la dimensión ética del acto: la burla se constituye como «juego» al suspender la percepción del sufrimiento ajeno mediante una reducción egológica del otro a objeto manipulable.	Percibir broma → constitución de la agresión como no-evento ético (anulación del sufrimiento en el horizonte noemático). No percibir daño → colapso de la intencionalidad moral que impide constituir al otro como sujeto vulnerable.
Pensé que no estaba bien... me dio miedo (L39-43)	Surge la intencionalidad ética como estructura trascendental originaria: la conciencia se dirige normativamente hacia el deber-ser. El miedo bloquea las pretensiones (proyecciones futuras), truncando la posibilidad de habitar el espacio escolar como territorio abierto.	Juzgar injusticia → constitución del acto violento como anomalía en el orden eidético de la comunidad. Sentir miedo → constitución del aula como territorio amenazante que colapsa las pretensiones temporales.

Nota. Elaboración propia

La tabla 14 contiene la transcripción de la entrevista al estudiante No. 4, registrando los diálogos sostenidos con la investigadora y las unidades de significado correspondientes.

Tabla 14

Transcripción entrevista estudiante No. 4

L.	UNIDAD DESCRIPTIVA/ TRANSCRIPCIÓN
1	***Investigador: ¿****Cómo describirías las relaciones que se mantienen entre*
2	*compañeros de clase?*
3	Un poco regulares.
4	***Investigador:*** *¿Sientes que hay grupos muy marcados en tu clase o en la*
5	*escuela?*
6	Sí, hay grupos marcados en la escuela y en mi clase también.
7	***Investigador:*** *¿Cómo interactúan estos grupos entre sí?*
8	Nos tratamos bien y juego con ellos.
9	***Investigador:*** *¿Percibes un ambiente de cooperación y apoyo entre los*
10	*estudiantes o más bien de competencia o rivalidad?*
11	Pues… no recibo apoyo de mis compañeros de clase y si existen
12	competencias y rivalidad.
13	***Investigador:*** *¿Percibes que hay estudiantes que suelen ser aislados o*
14	*marginados?*
15	Sí, hay estudiantes que son aislados.
16	***Investigador:*** *¿Y porque crees que sucede esto?*
17	Porque tienen comportamientos y conductas diferentes y por nacionalidad.
18	***Investigador: ¿****Existen estudiantes que lideran negativamente las*
19	*relaciones interpersonales del curso?*
20	Sí hay personas que lideran negativamente el curso.
21	***Investigador:*** *¿Y por qué sucede esto?*
22	Creo que pues… le llama a la atención o porque conviven en un ambiente
23	de violencia.
24	***Investigador:*** *¿Cómo describirías la disposición de los estudiantes para*
25	*generar relaciones simpáticas en el curso?*

26	Es normal, pero algunos no quieren ser amigos de todos.
27	***Investigador:*** *¿Qué entiendes por violencia escolar?*
28	Son por las peleas en el colegio por peleas con los compañeros en el
29	colegio.
30	***Investigador:*** *¿Has sido testigo o víctima de ella, de la violencia? ¿Cómo*
31	*te sentiste?*
32	Si he sido víctima y me sentí mal muy mal.
33	***Investigador:*** *¿Crees que todos los estudiantes tienen la misma*
34	*comprensión de lo que es la violencia escolar?*
35	Yo creo que todos los estudiantes no comprenden lo que es la violencia
36	escolar.
37	***Investigador:*** *¿Existen acciones que algunos consideran normales, pero*
38	*que otros ven como violentas?*
39	Si hay agresiones que para uno es normal y que para otros no lo ven
40	normal.
41	***Investigador:*** *Cuando has sido testigo víctima. ¿Qué pensaste en ese*
42	*momento?*
43	Pensé que por qué me estaba pasando esto, no sabía por qué.
44	***Investigador:*** *¿Cómo afectó esta situación tu día a día en la escuela?*
45	Me afecta porque quiero estar tranquilo, pero a mí me buscan problemas y
46	no me dejan concentrar.
47	***Investigador:*** *¿A quién le contaste lo que pasó (si lo hiciste), y por qué*
48	*escogiste a esa persona para contarle?*
49	No conté nada y luego mi mamá se enteró y habló conmigo.
50	***Investigador:*** *¿Si pudieras proponer una o dos acciones para mejorar la*
51	*convivencia en la escuela cuáles serían?*
52	Hacer charlas sobre la violencia escolar para ayudarnos a controlar
53	nuestros impulsos, y que los profesores nos escuchen y nos apoyen y nos
54	y no nos juzguen ni nos comparen.
55	***Investigador:*** *¿Cómo crees que se podrían implementar?*

56	Nosotros los estudiantes debemos portarnos bien hacer caso a nuestros
57	profesores.
58	***Investigador:*** *¿Qué rol deberían tener los estudiantes, los profesores, los*
59	*padres y la dirección de la escuela?*
60	Yo creo que tener empatía con todos nuestros compañeros.
61	***Investigador:*** *¿Qué recursos o apoyos crees que sean necesarios para*
62	*abordar este problema?*
63	Poder socializar con todos los compañeros.
64	***Investigador:*** *¿De qué manera crees que colaboraría en los adultos con la*
65	*formación de ciudadanía?*
66	Crear un ambiente de aprendizaje acogedor y seguro donde los
67	estudiantes se sientan valorados y apoyados.

Nota. *Elaboración propia*

La tabla 15 desarrolla la descripción protocolar del estudiante No. 4, explicitando la correlación entre los actos intencionales de conciencia y los correlatos noemáticos que configuran su experiencia de la violencia escolar.

Tabla 15

Descripción protocolar estudiante No. 4

LÍNEA/FRAGMENTO	**UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL**	**CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)**
Un poco regulares (L3)	La conciencia constituye las relaciones como horizonte de familiaridad imperfecta, donde la síntesis pasiva de reconocimiento mutuo se quiebra periódicamente.	Percibir insatisfacción → constitución del otro como alteridad no integrada en el horizonte de co-pertenencia.
Sí, hay grupos marcados en la escuela (L6)	La conciencia opera una síntesis de homogeneidad que segmenta el campo social en esferas de	Percibir delimitación → constitución de ciertos sujetos como mónadas cerradas sin

	accesibilidad diferencial, generando fronteras intencionales.	horizonte inmediato de encuentro.
No recibo apoyo... existen competencias y rivalidad (L11-12)	La conciencia experimenta el colapso de la *Einfühlung* (empatía trascendental), constituyendo el espacio social como territorio de vulnerabilidad sin redes de contención.	Sentir desamparo → constitución del entorno como campo de amenaza donde el otro aparece como rival, no como correlato de reconocimiento mutuo.
Por nacionalidad (L17)	La conciencia fracasa en acceder a la interioridad del otro, reduciéndolo a mero perfil perceptivo marcado por diferencias fenoménicas contingentes.	Percibir diferencia ontológica → constitución del compañero como extranjero trascendental cuya subjetividad permanece inaccesible.
Son por las peleas en el colegio (L28-29)	La conciencia reduce la violencia a su dimensión corpórea visible, neutralizando su carácter intencional y ético mediante una síntesis perceptiva limitada.	Percibir agresión física → constitución de la violencia como evento material, ocultando su esencia como quiebre de la intersubjetividad.
Me sentí mal, muy mal (L32)	La afectividad trascendental (*Gemüt*) se manifiesta como condición de posibilidad para la constitución ética del mundo: el malestar funda originariamente el valor de la dignidad.	Sentir afectación → constitución del sufrimiento ajeno como modificación trascendental que altera mi horizonte temporal y espacial.
Sí hay agresiones que para uno es normal y para otros no (L39-40)	La conciencia revela la relatividad de las síntesis intencionales: el mismo acto se constituye como "normal" o "violento" según el horizonte de expectativas del sujeto.	Percibir ambigüedad normativa → constitución del acto como fenómeno plurívoco cuyo sentido depende del horizonte intencional del percipiente.
No sabía por qué (L43)	El acto violento quiebra la pretensión (proyección hacia el futuro), colapsando la estructura temporal que permite habitar el mundo como espacio predecible.	Percibir sinrazón → constitución del presente como horizonte de opacidad que bloquea toda proyección

		temporal hacia un futuro escolar habitable.
Que los profesores nos escuchen y no nos juzguen (L52-54)	Surge la exigencia de una *actitud fenomenológica* en el adulto: suspender el juicio natural para acceder a la vivencia del estudiante sin colonizarla con categorías preestablecidas.	Demandar escucha sin juicio → constitución del docente como testigo trascendental capaz de validar la experiencia mediante una *epoché* pedagógica.
Crear un ambiente... donde los estudiantes se sientan valorados (L66-67)	La conciencia proyecta un mundo escolar como *Lebenswelt* restaurado: espacio donde la intersubjetividad se constituye nuevamente como reconocimiento mutuo y co-pertenencia.	Imaginar refugio → constitución del aula como horizonte de seguridad ontológica donde el otro aparece como sujeto digno, no como amenaza.

Nota. Elaboración propia

La tabla 16 presenta la descripción protocolar del estudiante No. 5, estableciendo la correlación noético-noemática que revela las estructuras de sentido constituidas por este participante frente a la convivencia y la violencia escolar**.**

Tabla 16

Transcripción entrevista estudiante No. 5

L.	UNIDAD DESCRIPTIVA / TRANSCRIPCIÓN
1	Investigador: ¿Cómo describirías las relaciones que se mantienen entre compañeros de clase?
2	Participante: Muy buenas. Me llevo muy bien con todos ellos.
3	Investigador: ¿Sientes que hay grupos muy marcados en tu clase o en la escuela?
4	Participante: Sí, hay grupos muy marcados. Yo hago parte de uno.
5	Investigador: ¿Cómo interactúan estos grupos entre sí?
6	Participante: Muy bien. Cada uno se trata a su manera y se entienden entre ellos.
7	Investigador: ¿Percibes un ambiente de cooperación y apoyo entre los estudiantes o más bien de competencia o rivalidad?

8	Participante: Pues a veces hay competencia, pero no rivalidad. Cada uno se conoce con quienes no la pasa bien, y aunque a veces hay diferencias entre los grupos, no ocurren muy seguido.
9	Investigador: ¿Percibes que hay estudiantes que suelen ser aislados o marginados?
10	Participante: Sí, hay uno que otro que no se comunica mucho con los demás.
11	Investigador: ¿Y por qué crees que sucede esto?
12	Participante: Creo que sucede porque el niño o la niña es tímido o no conecta con los demás.
13	Investigador: ¿Existen estudiantes que lideran negativamente las relaciones interpersonales del curso?
14	Participante: Sí, en algunos casos hay una persona que comienza a generar ese tipo de situaciones e incómoda a los demás estudiantes.
15	Investigador: ¿Y por qué sucede esto?
16	Participante: Puede ser que tenga problemas en su casa, no sepa manejarlos y piense que puede desquitarse con sus compañeros, creyendo que aquí sí tiene control.
17	Investigador: ¿Cómo describirías la disposición de los estudiantes para generar relaciones simpáticas en el curso?
18	Participante: En algunos casos, la gente ya se cansó de esos conflictos e intenta ser más empática y generar menos tensiones en el curso; otros, no tanto.
19	Investigador: ¿Qué entiendes por violencia escolar?
20	Participante: Es cuando una persona insulta, golpea, amenaza o se burla de otra.
21	Investigador: ¿Has sido testigo o víctima de ella, de la violencia? ¿Cómo te sentiste?
22	Participante: No he sido víctima recientemente, pero hace dos años sí lo fui, y me sentí mal y triste porque nadie me apoyó y el niño no se arrepintió de lo que había dicho.
23	Investigador: ¿Crees que todos los estudiantes tienen la misma comprensión de lo que es la violencia escolar?
24	Participante: A veces confunden la violencia con el bullying.
25	Investigador: ¿Existen acciones que algunos consideran normales pero que otros ven como violentas?
26	Participante: Pues sí, a veces sí. Yo también considero normales algunas cosas, y otros también, pero a veces otras personas hacen ver que esas acciones no son normales.
27	Investigador: Cuando has sido testigo o víctima, ¿qué pensaste en ese momento?

28	Participante: Pues cuando fui víctima, después no le di importancia y seguí con normalidad. Sentí que no debía darle mucha —ni muchísima— importancia, y me acordé de las cosas buenas que tengo.
29	Investigador: ¿Cómo afectó esta situación tu día a día en la escuela?
30	Participante: Pues no me afectó tanto porque no hablaba mucho con esa persona, y ya conocía sus actitudes y su forma de tratar mal a otras personas.
31	Investigador: ¿A quién le contaste lo que pasó (si lo hiciste), y por qué escogiste a esa persona para contarle?
32	Participante: Le conté a un tío casi de mi edad, pero mayor, y después lo supo mi mamá. Le conté a él porque le tengo mucha confianza y es una persona muy cercana a mí.
33	Investigador: ¿Si pudieras proponer una o dos acciones para mejorar la convivencia en la escuela, ¿cuáles serían?
34	Participante: Fortalecería el diálogo entre los estudiantes y los profesores.
35	Investigador: ¿Cómo crees que se podrían implementar?
36	Participante: Lo haría en una clase de religión o ética, con el apoyo de psicólogos y orientadores.
37	Investigador: ¿Qué rol deberían tener los estudiantes, los profesores, los padres y la dirección de la escuela?
38	Participante: Los estudiantes deberían apoyar con su trato, respetar a los profesores, estar atentos a las señales de violencia y dar buen ejemplo.
39	Investigador: ¿Qué recursos o apoyos crees que sean necesarios para abordar este problema?
40	Participante: Tener apoyo de psicólogos, compañeros y familiares, para que los niños se sientan respaldados y en confianza.
41	Investigador: ¿De qué manera crees que los adultos colaborarían en la formación de ciudadanía?
42	Participante: Los profesores y la escuela podrían colaborar mediante proyectos comunitarios, debates y fomentando la participación ciudadana, dando ejemplo.

***Nota*.** Elaboración propia

La Tabla 17 registra la transcripción de la entrevista realizada al estudiante No. 5, con los fragmentos de diálogo y las unidades de significado correspondientes a su experiencia narrada.

Tabla 17

Descripción protocolar estudiante No. 5

LÍNEA / FRAGMENTO	UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL	CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)
Un poco regulares (L3)	La conciencia constituye las relaciones como horizonte de familiaridad imperfecta, donde la síntesis pasiva de reconocimiento mutuo se quiebra periódicamente.	Percibir insatisfacción → constitución del otro como alteridad no integrada en el horizonte de co-pertenencia.
Sí, hay grupos marcados en la escuela (L6)	La conciencia opera una síntesis de homogeneidad que segmenta el campo social en esferas de accesibilidad diferencial, generando fronteras intencionales que delimitan la proximidad intersubjetiva.	Percibir delimitación → constitución de ciertos sujetos como mónadas cerradas sin horizonte inmediato de encuentro.
Nos tratamos bien y juego con ellos (L8)	La conciencia trasciende parcialmente las fronteras grupales mediante actos intencionales selectivos que permiten breves síntesis de reconocimiento sin disolver la estructura jerárquica del campo social.	Percibir apertura puntual → constitución del otro-grupo como territorio transitable en actos intencionales limitados.
No recibo apoyo... existen competencias y rivalidad (L11-12)	La conciencia experimenta el colapso de la *Einfühlung* (empatía trascendental), constituyendo el espacio social como territorio de vulnerabilidad sin redes de contención intersubjetiva.	Sentir desamparo → constitución del entorno como campo de amenaza donde el otro aparece como rival, no como correlato de reconocimiento mutuo.
Sí, hay estudiantes que son aislados (L15)	La conciencia identifica sujetos cuya subjetividad permanece excluida de la síntesis intersubjetiva colectiva, constituyéndolos como presencias invisibles en el horizonte compartido.	Percibir exclusión → constitución del otro como ausencia perceptiva dentro del mundo vital escolar.

Por nacionalidad (L17)	La conciencia fracasa en acceder a la interioridad del otro al reducirlo a mero perfil fenoménico marcado por diferencias contingentes, bloqueando la constitución de su subjetividad trascendental.	Percibir diferencia ontológica → constitución del compañero como extranjero trascendental cuya interioridad permanece inaccesible.
Sí hay personas que lideran negativamente (L20)	La conciencia constituye ciertos sujetos como centros de gravitación intencional negativa que modelan el campo social mediante actos que fracturan la síntesis de reconocimiento mutuo.	Percibir influencia disruptiva → constitución del líder como polo de desestabilización del horizonte intersubjetivo compartido.
Les llama la atención o conviven en violencia (L22-23)	La conciencia interpreta las conductas disruptivas como efecto de una constitución previa del mundo como espacio hostil, revelando la historicidad trascendental de la experiencia violenta.	Juzgar causalidad → constitución de la agresión como síntesis afectiva derivada de un mundo vital previamente fracturado.
Es normal, pero algunos no quieren ser amigos (L26)	La conciencia normaliza la exclusión mediante una síntesis intencional que acepta pasivamente los límites de la co-pertenencia, renunciando a la exigencia trascendental de reconocimiento universal.	Percibir límite → constitución de la amistad como derecho condicionado, no como exigencia ética originaria.
Son por las peleas en el colegio (L28-29)	La conciencia reduce la violencia a su dimensión corpórea visible, neutralizando su carácter intencional mediante una síntesis perceptiva que oculta el quiebre intersubjetivo originario.	Percibir agresión física → constitución de la violencia como evento material, velando su esencia como aniquilación de la trascendencia del otro.
Me sentí mal, muy mal (L32)	La afectividad trascendental (*Gemüt*) se manifiesta como condición de posibilidad para la constitución ética: el malestar funda originariamente el valor de la dignidad intersubjetiva.	Sentir afectación → constitución del sufrimiento como modificación trascendental que altera el horizonte temporal y espacial de la conciencia.
No todos comprenden lo que es violencia (L35-36)	La conciencia revela la heterogeneidad de los horizontes intencionales: el mismo acto se constituye como "violento" o "inocuo"	Percibir ambigüedad → constitución del fenómeno como plurívoco, dependiente del

	según la estructura previa de expectativas del sujeto.	horizonte noemático del percipiente.
Agresiones normales para uno, no para otros (L39-40)	La conciencia descubre la relatividad constitutiva de lo "normal": el mismo acto se da como fenómeno ético o neutro según la estructura intencional que lo constituye.	Percibir discrepancia valorativa → constitución de la norma como síntesis intencional históricamente situada, no como dato objetivo.
No sabía por qué me pasaba esto (L43)	El acto violento quiebra la protección (proyección hacia el futuro), colapsando la estructura temporal que permite habitar el mundo como espacio predecible y dotado de sentido.	Percibir sinrazón → constitución del presente como horizonte de opacidad que bloquea toda proyección hacia un futuro escolar habitable.
Me buscan problemas y no me dejan concentrar (L45-46)	La violencia constituye una suspensión de la posibilidad de habitar el aula como espacio de estudio: el cuerpo se experimenta como vulnerable y la atención como imposible.	Sentir intrusión → constitución del espacio escolar como territorio de amenaza que impide la constitución del saber como proyecto vital.
No conté nada... mi mamá se enteró (L49)	La conciencia opta por el silencio como estrategia defensiva ante la desconfianza en la capacidad del otro para validar la vivencia sin colonizarla con juicios externos.	Callar → constitución del testimonio como riesgo existencial que podría profundizar la vulneración sufrida.
Que los profesores nos escuchen y no nos juzguen (L52-54)	Surge la exigencia de una *actitud fenomenológica* en el adulto: suspender el juicio natural (*epoché*) para acceder a la vivencia del estudiante sin reducirla a categorías preestablecidas.	Demandar escucha sin juicio → constitución del docente como testigo trascendental capaz de validar la experiencia mediante una *epoché* pedagógica.
Debemos portarnos bien y hacer caso(L56-57)	La conciencia internaliza la autoridad adulta como horizonte normativo que regula la conducta, subordinando la intersubjetividad horizontal a la verticalidad institucional.	Aceptar obediencia → constitución del orden escolar como condición previa para la pertenencia al mundo vital compartido.
Tener empatía con todos (L60)	La conciencia proyecta la empatía como exigencia ética originaria: reconocer al otro	Imaginar reconocimiento universal → constitución de la comunidad como horizonte de co-pertenencia

	como sujeto trascendental co-constituyente del mundo escolar.	donde toda alteridad es digna *a priori*.
Poder socializar con todos (L63)	La conciencia constituye la socialización universal como condición de posibilidad para habitar plenamente el mundo escolar: sin acceso al otro, el *Lebenswelt* permanece fragmentado.	Anhelar inclusión → constitución de la pertenencia como necesidad trascendental para la constitución de sí mismo como sujeto social.
Ambiente acogedor donde se sientan valorados (L66-67)	La conciencia proyecta un *Lebenswelt* restaurado: espacio donde la intersubjetividad se constituye nuevamente como reconocimiento mutuo y co-pertenencia ontológica.	Imaginar refugio → constitución del aula como horizonte de seguridad donde el otro aparece como sujeto digno, no como amenaza.

Nota. Elaboración propia

La Tabla 18 presenta la transcripción de la entrevista realizada al padre de familia No. 1, registrando los fragmentos de diálogo y las unidades de significado relacionadas con su percepción de la convivencia y la violencia escolar de su hijo o hija.

Tabla 18

Transcripción entrevista padre de familia No. 1

L.	UNIDAD DESCRIPTIVA/ TRANSCRIPCIÓN
1	*Investigador: ¿Qué acciones realizas como adulto cuando hay*
2	*problemas de violencia en la escuela?*
3	Ir directamente donde los afectados y generar un momento de tranquilidad
4	para generar el diálogo.
5	*Investigador: ¿Qué estrategia de intervención utilizas cuando hay un*
6	*problema de violencia y por qué?*
7	Me dirijo directamente a la afectado para hacerle entender por qué no es
8	bueno responder con más violencia y dialogar con el docente.
9	*Investigador: ¿Sientes que interviene de manera efectiva cuando hay un*

10	*problema de violencia en la escuela? ¿Por qué?*
11	Sí, me dirijo a realizar un diálogo con el afectado y después tener medidas
12	con los demás padres de familia.
13	*Investigador: ¿Te sentirías cómoda pidiéndole ayuda a otro adulto que*
14	*pertenezca a la escuela si fueras testigo de una situación de violencia?*
15	*¿por qué?*
16	Sí, para que entre los dos expliquemos y comenzamos a los demás de eso
17	no puede ocurrir ni en la institución ni en ningún otro lado.
18	*Investigador: ¿Existen programas o acciones para prevenir la violencia?*
19	*¿Crees que funcionan?*
20	Sí, la institución siempre informa y la orientadora genera espacios para
21	solucionar las situaciones.
22	*Investigador: ¿Conoces algún programa o actividad que se realiza en la*
23	*escuela para promover la buena convivencia o prevenir la violencia?*
24	*¿Podrías describir alguno?*
25	Sí, las escuelas de padres a reuniones de padres el apoyo con las
26	orientadoras y entre padres de familia y estudiantes.
27	*Investigador: ¿Crees que estos programas o actividades llegan a todos*
28	*los estudiantes?*
29	Sí, cuando se presenta en estos casos el coordinador informa, el área de
30	orientación y los estudiantes son remitidos y se generan espacios para que
31	cada uno de los implicados hable y comente los hechos.
32	*Investigador: ¿Qué impacto crees que tienen las iniciativas en el*
33	*ambiente escolar?*
34	Bueno ya porque los estudiantes ya saben a dónde dirigirse y a quién
35	dirigirse en estos casos cuando se presentan violencia.
36	*Investigador: ¿De qué manera la escuela colabora con el desarrollo*
37	*habilidades sociales para formar ciudadanía?*
38	La escuela pone actividades, pone horarios de atención para padres de
39	familia y escuelas de padres.

40	*Investigador: Si pudieras proponer una o dos acciones completas ¿cuáles*
41	*serían?*
42	Hacer talleres de inteligencia emocional campañas de respeto y círculos
43	de diálogo entre los estudiantes.
44	*Investigador: ¿Cómo crees que se podrían implementar?*
45	Se implementaría en la… aplicando encuestas a los estudiantes sobre
46	cómo les ha afectado la violencia en su vida.
47	*Investigador: ¿Qué rol deberían tener los estudiantes profesores padres y*
48	*directivos?*
49	No sé… los estudiantes deberían ser los mediadores para solucionar estos
50	conflictos y los profesores propiciar el diálogo entre los estudiantes para
51	solucionar las situaciones.
52	*Investigador: ¿Qué recursos de apoyo adicionales crees que serían*
53	*necesarios?*
54	Tener recursos para espacios de diálogo y los padres de familia también
55	asistir a los talleres de inteligencia y otros talleres que en el colegio.
56	*Investigador: ¿De qué manera los profesores padres y directivos*
57	*colaboran en la formación de ciudadanía?*
58	Dando ejemplo y enseñando a los niños a comportarse.
59	*Investigador: ¿Cuál crees que es el rol que deberían tener los padres?*
60	Los padres de familia debemos fomentar el diálogo en casa valores y
61	deberes que nuestros hijos deben tener en caso de violencia y participar
62	en los programas del colegio.

Nota. Elaboración propia

La tabla 19 desarrolla la descripción protocolar del padre de familia No. 1, explicitando la correlación noético-noemática que devela el sentido que este informante atribuye a las dinámicas de violencia escolar desde su rol parental

Tabla 19

Descripción protocolar padre de familia No. 1

LÍNEA / FRAGMENTO	UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL	CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)
«Ir directamente donde los afectados y generar un momento de tranquilidad» (L3-4)	La conciencia constituye la intervención no como acción empírica, sino como *retorno a la presencia originaria*: el adulto se dirige al lugar donde la intersubjetividad se ha fracturado para restablecer el horizonte de reconocimiento mutuo mediante la calma como condición trascendental del diálogo.	Percibir urgencia ética → constitución del afectado como sujeto vulnerable que reclama inmediatamente mi responsabilidad trascendental. Generar tranquilidad → constitución del espacio como *ámbito de seguridad ontológica* donde la palabra recupera su posibilidad de ser escuchada.
«Hacerle entender por qué no es bueno responder con más violencia» (L7-8)	La conciencia parental opera una *reducción ética espontánea*: suspende la lógica de la retaliación (ley del talión) para constituir la no-violencia como exigencia originaria de la comunidad intersubjetiva.	Juzgar inadecuación de la venganza → constitución de la violencia como *círculo vicioso que aniquila la posibilidad misma de comunidad*. Articular con el docente → constitución de la autoridad educativa como *correlato trascendental* necesario para la restauración del orden intersubjetivo.
«Diálogo con el afectado y después medidas con los demás padres» (L11-12)	La conciencia descubre la *estructura comunitaria de la responsabilidad*: el encuentro con el otro singular exige trascender lo particular hacia una síntesis intersubjetiva ampliada donde múltiples mónadas cooperan en la constitución de un mundo vital compartido.	Percibir necesidad de diálogo → constitución del conflicto como *quiebre local* que demanda reparación inmediata. Extender a otros padres → constitución de la comunidad parental como *sujeto colectivo trascendental* corresponsable de la ética escolar.
«Entre los dos expliquemos que eso no puede ocurrir» (L16-17)	Surge la *intencionalidad normativa co-originaria*: adultos de distintos ámbitos (familia/escuela) constituyen conjuntamente el "no debe ser" como horizonte ético previo a toda norma positiva, fundando así el espacio de lo prohibido como condición de posibilidad de lo permitido.	Percibir necesidad de unidad → constitución de la autoridad como *síntesis trascendental* que requiere coherencia entre esferas vitales. Establecer límites → constitución de la prohibición como *estructura originaria* que delimita el campo de la intersubjetividad posible.
«La institución siempre informa y la orientadora genera espacios» (L20-21)	La conciencia constituye la institución no como edificio o reglamento, sino como *horizonte de seguridad trascendental*: estructura intencional que garantiza la permanencia de canales de	Percibir proactividad → constitución de la institución como *garante trascendental* de la posibilidad de reparación. Generar espacios → constitución del orientador como *mediador fenomenológico* que

	reconocimiento cuando la intersubjetividad espontánea colapsa.	restablece la posibilidad del encuentro cuando la *Einfühlung* natural se ha quebrado.
«Los estudiantes ya saben a dónde dirigirse» (L34-35)	La conciencia revela la *internalización del horizonte de ayuda*: el estudiante ha constituido en su estructura intencional la certeza de que existe un "donde acudir", transformando la vulnerabilidad en posibilidad de ser escuchado.	Percibir rutas claras → constitución del sufrimiento como *experiencia trascendentalmente orientada* hacia la posibilidad de reparación. Saber a quién dirigirse → constitución del adulto como *figura de confianza trascendental* que garantiza la posibilidad de ser reconocido en el dolor.
«Hacer talleres de inteligencia emocional, campañas de respeto» (L42-43)	La conciencia proyecta la formación no como adquisición de técnicas, sino como *cultivo de la apertura intersubjetiva originaria*: el taller se constituye como espacio donde se ejercita la capacidad trascendental de reconocer al otro como sujeto co-constituyente del mundo.	Imaginar talleres → constitución de la emoción como *dimensión trascendental* que media el encuentro con el otro. Propiciar diálogo → constitución del círculo como *estructura espacial eidética* que restablece la horizontalidad perdida en la violencia.
«Los estudiantes deberían ser mediadores… profesores propiciar el diálogo» (L49-51)	La conciencia descubre la *distribución trascendental de funciones*: los pares poseen una proximidad intencional única para restablecer la *Einfühlung*, mientras los adultos constituyen el marco que posibilita dicha mediación sin colonizarla.	Percibir potencial estudiantil → constitución del par como *mediador originario* cuya alteridad próxima permite restaurar el reconocimiento. Profesores como facilitadores → constitución del adulto como *garante trascendental del espacio* sin apropiarse del contenido del encuentro.
«Dando ejemplo y enseñando a comportarse» (L58)	La conciencia constituye el modelaje no como imitación empírica, sino como *presencia ética originaria*: el adulto se ofrece como *prototipo viviente* de la actitud que posibilita habitar el mundo escolar como espacio de reconocimiento mutuo.	Percibir necesidad de coherencia → constitución del ejemplo como *estructura trascendental* que funda la credibilidad ética. Enseñar comportamiento → constitución de la norma como *síntesis intencional* que debe ser vivida antes que enunciada.
«Fomentar el diálogo en casa… participar en programas del colegio» (L60-62)	La conciencia parental descubre la *unidad trascendental del mundo vital*: el hogar y la escuela no son esferas separadas, sino dimensiones correlativas de un único *Lebenswelt* que debe ser constituido coherentemente como espacio de reconocimiento.	Percibir continuidad → constitución de la formación ciudadana como *proceso trascendental unitario* sin fronteras institucionales. Participar activamente → constitución de la familia como *correlato trascendental* necesario para la plena

	constitución del mundo escolar como espacio habitable.

Nota. Elaboración propia

La Tabla 20 registra la transcripción de la entrevista al padre de familia No. 2, con los fragmentos de diálogo y las unidades de significado correspondientes.

Tabla 20

Transcripción entrevista padre de familia No. 2

L.	UNIDAD DESCRIPTIVA/ TRANSCRIPCIÓN
1	*Investigador: ¿Qué acciones realizadas como adulto cuando hay*
2	*problemas de violencia en la escuela?*
3	*Hablo con mi hijo o las personas afectadas las escucho para saber si qué*
4	*es lo que está pasando y poder orientarlos.*
5	*Investigador: ¿Qué estrategia de intervención utilizas cuando hay un*
6	*problema de violencia y por qué?*
7	*Primero hablo con el niño o busco a los profesores o coordinador, indago*
8	*sobre lo sucedido con mi hijo y hablo y lo castigo quitándole los juegos.*
9	*Investigador: ¿Sientes que interviene de manera efectiva cuando hay un*
10	*problema de violencia en la escuela? ¿Por qué?*
11	*Creo que intervenir de manera efectiva porque siempre estoy pendiente de*
12	*lo qué pasa con mi hijo.*
13	*Investigador: ¿Te sentirías cómoda pidiéndole ayuda a otro adulto que*
14	*pertenezca a la escuela si fueras testigo de una situación de violencia?*
15	*¿por qué?*
16	*Sí, yo si me siento cómoda pidiendo ayuda porque en ocasiones ya no sé*
17	*cómo actuar de manera correcta.*
18	*Investigador: ¿Existen programas o acciones para prevenir la violencia?*

¿Crees que funcionan?

Sí existen programas para prevenir la violencia, pero yo no las conozco, en su momento busqué ayuda en las instituciones y no conseguí ninguna.

Investigador: ¿Conoces algún programa o actividad que se realiza en la escuela para promover la buena convivencia o prevenir la violencia?

¿Podrías describir alguno?

No las conozco.

Investigador: ¿Crees que estos programas o actividades llegan a todos los estudiantes?

Creo que esos programas o actividades no llegan a todos los estudiantes.

Investigador: ¿Qué impacto crees que tienen las iniciativas en el ambiente escolar?

No se ve el impacto.

Investigador: ¿De qué manera la escuela colabora con el desarrollo habilidades sociales para formar ciudadanía?

Pues… les enseña

Investigador: Si pudieras proponer una o dos acciones completas ¿cuáles serían?

Creo que deben existir más charlas sobre la violencia como poder convivir en el colegio como tener empatía por sus compañeros.

Investigador: ¿Cómo crees que se podrían implementar?

Brindar al personal docente información en la materia de prevención de la violencia escolar, establecer mecanismos de denuncias para que los estudiantes afectados por violencia junto con sus servicios de apoyo y atención a fin de que los afectados se sientan escuchados.

Investigador: ¿Qué rol deberían tener los estudiantes profesores padres y directivos?

Los estudiantes deben apoyar a los compañeros que se sienten solos en clase y no usar violencia como mecanismo de defensa ni soluciones de problemas con los compañeros, y avisar a las autoridades del colegio si

49	*eres… si es testigo de una causa de violencia a un compañero.*
50	*Investigador: ¿Qué recursos de apoyo adicionales crees que serían*
51	*necesarios?*
52	*Esfuerzo conjunto de la escuela, la familia, comunidad y autoridades a fin*
53	*de establecer comunicación transparente para informar sobre los incidentes*
54	*de violencia y trabajar juntos en la prevención.*
55	*Investigador: ¿De qué manera los profesores padres y directivos*
56	*colaboran en la formación de ciudadanía?*
57	*El profesor debe reconocer y responder a los actos de violencia y los*
58	*alumnos también, proporcionar un vínculo entre la escuela y los padres o*
59	*los representantes de los niños y la dirección de la escuela, debe promover*
60	*charlas y talleres a los padres y los representantes referentes al tema de*
61	*violencia escolar y solicitar apoyo en los entes del sector público y el*
62	*privado para tener participación de personal especializado en el tema.*
63	*Investigador: ¿Cuál crees que es el rol que deberían tener los padres?*
64	*El rol de los padres es conversar con sus hijos del tema de violencia*
65	*escolar y fomentar los valores de respeto y tolerancia y compañerismo y*
66	*empatía, y asistir a los llamados del profesor, también ser vigilante del*
67	*comportamiento de su hijo y promover un entorno familiar de seguridad y*
68	*y apoyo.*

Nota. Elaboración propia

La tabla 21 presenta la descripción protocolar del padre de familia No. 2, estableciendo la correlación noético-noemática que revela las estructuras de sentido constituidas en torno a la experiencia familiar de la violencia escolar.

Tabla 21

Descripción protocolar padre de familia No. 2

LÍNEA / FRAGMENTO	UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL	CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)
«Hablo con mi hijo… para saber qué está pasando y poder orientarlos» (L3-4)	La conciencia parental constituye la escucha no como técnica empírica, sino como *retorno a la presencia originaria del otro*: suspender el juicio inmediato para permitir que la vivencia del hijo se dé en su plenitud fenomenológica antes de cualquier intervención.	Percibir sufrimiento → constitución del hijo como *sujeto vulnerable que reclama reconocimiento trascendental*. Escuchar sin prejuzgar → constitución del relato como *fenómeno puro* que debe ser comprendido antes de ser transformado.
«Primero hablo con el niño… lo castigo quitándole los juegos» (L7-8)	La conciencia opera una *secuencia intencional escalonada*: primero busca comprender la vivencia del hijo (dimensión noemática), luego articula con otros sujetos constituyentes (docentes), y finalmente aplica una sanción que, en su esencia trascendental, busca restaurar el orden intersubjetivo fracturado.	Indagar → constitución del conflicto como *horizonte de sentido por develar*. Castigar → constitución de la privación como *síntesis temporal* que modifica las protenciones del hijo para restablecer la responsabilidad ética.
«Siempre estoy pendiente de lo que pasa con mi hijo» (L11-12)	La conciencia parental se constituye como *vigilancia trascendental*: no mera observación empírica, sino una estructura intencional permanente que mantiene al hijo en el horizonte de preocupación (*Fürsorge*), garantizando su presencia continua en el campo de atención parental.	Percibir constantemente → constitución del hijo como *correlato permanente* de mi estructura atencional. Estar pendiente → constitución de la paternidad como *intencionalidad durativa* que sostiene al otro en el mundo vital compartido.
«Yo sí me siento cómoda pidiendo ayuda… ya no sé cómo actuar» (L16-17)	La conciencia descubre sus propios límites constitutivos: reconoce que su capacidad para restaurar la intersubjetividad fracturada es finita, y por ello se dirige hacia otros sujetos trascendentales (docentes, orientadores) como correlatos necesarios para completar la síntesis ética requerida.	Percibir insuficiencia → constitución de mí mismo como *sujeto limitado* cuya intencionalidad requiere complementación. Solicitar ayuda → constitución del otro adulto como *correlato trascendental de apoyo* que amplía mi horizonte de acción ética.
«Busqué ayuda en las instituciones y no conseguí ninguna» (L20-21)	La conciencia experimenta el *fracaso de la institución como garante trascendental*: cuando busca en la escuela un correlato que restablezca el orden intersubjetivo, encuentra un vacío intencional —la institución no se da como horizonte de seguridad, sino como ausencia estructural.	Buscar apoyo institucional → constitución de la escuela como *horizonte esperado de reconocimiento*. No encontrar respuesta → constitución de la institución como *vacío intencional* que profundiza la vulneración originaria.

«Esos programas no llegan a todos los estudiantes» (L28)	La conciencia descubre la *selectividad constitutiva de la protección*: ciertos sujetos permanecen fuera del horizonte de cuidado institucional, constituyéndose como *mónadas excluidas* cuya vulnerabilidad no es reconocida por las estructuras de atención disponibles.	Percibir exclusión → constitución de algunos estudiantes como *presencias invisibles* en el campo institucional de responsabilidad. Reconocer brecha → constitución de la prevención como *horizonte fragmentado* que no logra abarcar la totalidad de la comunidad escolar.
«No se ve el impacto» (L31)	La conciencia experimenta la *opacidad de la transformación*: las intervenciones institucionales no modifican perceptiblemente el horizonte fenomenológico del mundo escolar, permaneciendo como actos sin correlato visible en la estructura vivencial de los sujetos.	Percibir ineficacia → constitución de los programas como *actos intencionales sin resonancia noemática* en el Lebenswelt escolar. No observar cambio → constitución de la prevención como *esfuerzo sin síntesis temporal efectiva* que modifique las protenciones colectivas.
«Deben existir más charlas… tener empatía por sus compañeros» (L37-38)	La conciencia proyecta la empatía no como habilidad psicológica, sino como *estructura trascendental originaria*: la *Einfühlung* como condición de posibilidad para constituir al otro como sujeto co-originario del mundo, no como objeto manipulable.	Imaginar charlas formativas → constitución de la palabra como *medio para restablecer la apertura intersubjetiva originaria*. Exigir empatía → constitución del reconocimiento del otro como *exigencia eidética* previa a toda convivencia posible.
«Brindar al personal docente información… mecanismos de denuncia» (L40-43)	La conciencia constituye al docente como *mediador trascendental*: su formación no busca adquirir técnicas, sino desarrollar la capacidad para reconocer en los actos violentos el quiebre de la intersubjetividad y restablecer el horizonte de seguridad ontológica.	Percibir necesidad de formación → constitución del profesor como *sujeto ético que requiere ampliación de su horizonte intencional*. Exigir mecanismos → constitución de la denuncia como *acto trascendental de testimonio* que rompe el silencio constitutivo de la violencia.
«Los estudiantes deben apoyar a los compañeros… avisar a las autoridades» (L46-49)	La conciencia descubre la *responsabilidad ética originaria del testigo*: quien presencia la violencia no puede permanecer como mero espectador, pues su conciencia se ve afectada trascendentalmente por el sufrimiento ajeno, exigiéndole una respuesta que restablezca el orden intersubjetivo.	Percibir injusticia → constitución del acto violento como *anomalía que modifica mi propio horizonte ético*. Avisar a autoridades → constitución del testimonio como *acto trascendental de co-responsabilidad* en la

		restauración del mundo compartido.
«Esfuerzo conjunto de escuela, familia, comunidad» (L52-54)	La conciencia constituye la prevención no como suma de acciones, sino como *síntesis trascendental comunitaria*: múltiples sujetos (padres, docentes, comunidad) deben operar como una *comunidad de mónadas* que co-constituyen un horizonte de seguridad intersubjetiva indivisible.	Percibir necesidad de articulación → constitución de la protección como *estructura trascendental colectiva* que trasciende los límites del individuo. Imaginar esfuerzo conjunto → constitución de la comunidad educativa como *sujeto ético plural* cuya unidad es condición para la habitabilidad del mundo escolar.
«El rol de los padres es conversar… fomentar valores… ser vigilante» (L64-67)	La conciencia parental se constituye como *estructura trascendental de cuidado integral*: combina la palabra (diálogo que restablece el reconocimiento), la formación ética (valores como horizontes de sentido) y la vigilancia (presencia atencional permanente) como dimensiones inseparables de la paternidad como actitud originaria.	Conversar → constitución del diálogo como *acto trascendental que restablece la co-pertenencia ontológica*. Fomentar valores → constitución de la ética como *horizonte eidético* que orienta la constitución del mundo social. Ser vigilante → constitución de la atención como *estructura temporal durativa* que mantiene al hijo en el campo de cuidado parental.

Nota. Elaboración propia

La tabla 22 contiene la transcripción de la entrevista realizada al padre de familia No. 3, registrando sus fragmentos de diálogo y las unidades de significado emergentes.

Tabla 22

Transcripción entrevista padre de familia No. 3

L.	UNIDAD DESCRIPTIVA/ TRANSCRIPCIÓN
1	***Investigador:*** *¿Qué acciones realizadas como adulto cuando hay*
2	*problemas de violencia en la escuela?*
3	*Como mamá siempre hablo con mi hija le pregunto cómo se siente y si ha*
4	*visto algo en el colegio; cuando me cuenta situaciones difíciles.*
5	***Investigador:*** *¿Qué estrategia de intervención utilizas cuando hay un*

6	*problema de violencia y por qué?*
7	*Primero escucho a mi hija luego hablo con los profesores o con la*
8	*orientadora para que se tomen medidas y también le enseño que ella*
9	*respete y a que no se quede callada… así, y si ve a alguien siendo*
10	*maltratado.*
11	***Investigador:*** *¿Sientes que interviene de manera efectiva cuando hay un*
12	*problema de violencia en la escuela? ¿Por qué?*
13	*Sí, porque he visto que cuando uno como papá se acerca hablar con los*
14	*docentes ellos prestan atención y pueden tomar acciones para mejorar la*
15	*convivencia de la mayoría de las veces.*
16	***Investigador:*** *¿Te sentirías cómoda pidiéndole ayuda a otro adulto que*
17	*pertenezca a la escuela si fueras testigo de una situación de violencia?*
18	*¿por qué?*
19	*Claro que sí porque creo que los adultos en la escuela deben trabajar*
20	*juntos para cuidar a los niños y a las niñas y porque nuestra*
21	*responsabilidad intervenir.*
22	***Investigador:*** *¿Existen programas o acciones para prevenir la violencia?*
23	*¿Crees que funcionan?*
24	*Sé que han hecho talleres de respeto y convivencia y campañas para*
25	*apoyar a los compañeros y funcionan en parte, pero creo que falta más*
26	*seguimiento.*
27	***Investigador:*** *¿Conoces algún programa o actividad que se realiza en la*
28	*escuela para promover la buena convivencia o prevenir la violencia?*
29	*¿Podrías describir alguno?*
30	*Sí, campañas de mensajes positivos y actividades en la hora de*
31	*orientación.*
32	***Investigador:*** *¿Crees que estos programas o actividades llegan a todos*
33	*los estudiantes?*
34	*No, no. Hay algunos que no participan o no les llega el mensaje.*
35	***Investigador:*** *¿Qué impacto crees que tienen las iniciativas en el*

36	*ambiente escolar?*
37	*Pues mejorando el ambiente, pero deberían hacerse más seguido.*
38	***Investigador:*** *¿De qué manera la escuela colabora con el desarrollo*
39	*habilidades sociales para formar ciudadanía?*
40	*A través de los talleres y campañas, aunque falta reforzar el manejo de*
41	*emociones y de la empatía también.*
42	***Investigador:*** *Si pudieras proponer una o dos acciones completas ¿cuáles*
43	*serían?*
44	*Más talleres sobre respeto y grupos de estudiantes y mediadores.*
45	***Investigador:*** *¿Cómo crees que se podrían implementar?*
46	*Se pueden implementar en las horas de orientación y con el apoyo de los*
47	*docentes y los psicólogos del colegio.*
48	***Investigador:*** *¿Qué rol deberían tener los estudiantes profesores padres y*
49	*directivos?*
50	*Todos deben participar, estudiantes apoyarse, los profesores a guiarlos y*
51	*los padres a conversar con sus hijos y los directivos a tomar decisiones.*
52	***Investigador:*** *¿Qué recursos de apoyo adicionales crees que serían*
53	*necesarios?*
54	*Más psicólogos escolares y más espacios de diálogo.*
55	***Investigador:*** *¿De qué manera los profesores padres y directivos*
56	*colaboran en la formación de ciudadanía?*
57	*Dando ejemplos y enseñando los respetos y valores.*
58	***Investigador:*** *¿Cuál crees que es el rol que deberían tener los padres?*
59	*Sí, enseñar a los niños a manejar sus emociones para evitar las*
60	*agresiones.*

Nota. Elaboración propia

La tabla 23 desarrolla la descripción protocolar del padre de familia No. 3, explicitando la correlación noético-noemática que da cuenta del sentido que este informante atribuye a las dinámicas de convivencia escolar.

Tabla 23

Descripción protocolar padre de familia No. 3

LÍNEA / FRAGMENTO	UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL	CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)
«Como mamá siempre hablo con mi hija… si ha visto algo en el colegio» (L3-4)	La conciencia maternal se constituye como *estructura de cuidado temporal*: mantiene al hijo en un horizonte de preocupación durativa (*Fürsorge*) donde la pregunta «¿cómo te sientes?» no es indagación empírica, sino acto trascendental que restablece periódicamente la co-pertenencia ontológica fracturada por la separación escolar.	Percibir ausencia temporal → constitución del hijo como correlato permanente cuya subjetividad debe ser periódicamente reintegrada al mundo vital compartido. Preguntar por emociones → constitución del afecto como dimensión trascendental que media el reconocimiento mutuo.
«Primero escucho a mi hija… que no se quede callada» (L7-10)	La conciencia opera una *secuencia trascendental triádica*: (1) escucha que restablece la *Einfühlung* con el hijo, (2) articulación institucional que busca en el docente un correlato trascendental de reconocimiento, y (3) formación ética que constituye al hijo como *testigo responsable* cuya voz rompe el silencio constitutivo de la violencia.	Escuchar sin juicio → constitución del relato como fenómeno puro que debe ser comprendido antes de transformado. Enseñar a denunciar → constitución del testimonio como acto trascendental que restablece la visibilidad de lo oculto y repara el quiebre intersubjetivo.
«Cuando uno como papá se acerca… ellos prestan atención» (L13-15)	La conciencia descubre la *efectividad de la presencia parental como acto trascendental*: el acercamiento físico no es mero encuentro empírico, sino irrupción en el horizonte institucional que modifica la estructura intencional de los docentes, restableciendo la prioridad ética sobre la burocracia escolar.	Percibir receptividad → constitución de la institución como horizonte modificable mediante la irrupción de la subjetividad parental. Acercarse → constitución del cuerpo parental como presencia trascendental que reconfigura las síntesis atencionales del campo escolar.
«Los adultos en la escuela deben trabajar juntos para cuidar» (L19-21)	La conciencia constituye la protección infantil como *exigencia eidética originaria*: no como deber moral contingente, sino como estructura trascendental previa a toda norma positiva — la comunidad de adultos se da originariamente como *correlato necesario* para la habitabilidad del mundo escolar por parte del niño.	Percibir corresponsabilidad → constitución de los adultos como comunidad de mónadas éticamente vinculadas. Exigir cuidado conjunto → constitución de la protección como síntesis trascendental indivisible que trasciende roles funcionales.
«Han hecho talleres… pero falta más seguimiento» (L24-26)	La conciencia experimenta la *temporalidad truncada de las intervenciones*: los talleres se constituyen como actos intencionales puntuales sin protención suficiente, incapaces de modificar durativamente el horizonte	Percibir discontinuidad → constitución de las iniciativas como eventos aislados sin síntesis temporal que modifique las protenciones

	temporal compartido donde se habita la convivencia escolar.	colectivas. Exigir seguimiento → constitución de la prevención como estructura temporal durativa, no como acontecimiento puntual.
«No todos participan o no les llega el mensaje» (L34)	La conciencia descubre la *heterogeneidad constitutiva de los horizontes intencionales*: ciertos estudiantes permanecen como *mónadas cerradas* cuyos horizontes no resuenan con los mensajes institucionales, revelando la imposibilidad de una comunicación trascendental universal sin mediación singularizada.	Percibir exclusión comunicativa → constitución de algunos sujetos como presencias opacas en el campo intersubjetivo institucional. Reconocer límite → constitución de la universalidad del mensaje como ideal regulativo nunca plenamente alcanzable en la facticidad escolar.
«Mejorando el ambiente, pero deberían hacerse más seguido» (L37)	La conciencia constituye el clima escolar no como dato objetivo, sino como *horizonte afectivo compartido* que requiere reforzamiento periódico mediante actos intencionales colectivos que restablezcan la síntesis pasiva de familiaridad intersubjetiva.	Percibir mejora parcial → constitución del ambiente como estructura trascendental modificable mediante intervenciones recurrentes. Exigir periodicidad → constitución de la convivencia como síntesis temporal que exige reactualización constante para evitar su colapso.
«Falta reforzar el manejo de emociones y de la empatía» (L40-41)	La conciencia identifica el déficit constitutivo fundamental: la *Einfühlung* (empatía trascendental) no se enseña como técnica, sino que debe ser cultivada como estructura originaria que posibilita constituir al otro como sujeto co-originario del mundo, no como objeto manipulable.	Percibir vacío emocional → constitución de la empatía como exigencia eidética previa a toda convivencia posible. Exigir profundización → constitución de la educación emocional como cultivo de la apertura intersubjetiva originaria.
«Más talleres… y grupos de estudiantes mediadores» (L44)	La conciencia proyecta a los estudiantes como *mediadores trascendentales entre pares*: su proximidad intencional única les permite restablecer la *Einfühlung* cuando la mediación adulta resulta insuficiente, constituyendo así una red horizontal de reconocimiento mutuo.	Imaginar mediación estudiantil → constitución del par como sujeto ético capaz de restaurar el orden intersubjetivo fracturado. Propiciar talleres → constitución del diálogo entre iguales como espacio eidético para la reparación de la comunidad.
«Todos deben participar… directivos a tomar	La conciencia constituye la comunidad educativa como *estructura trascendental jerarquizada pero unitaria*: cada actor (estudiante, docente, padre, directivo) cumple	Percibir distribución funcional → constitución de los roles como síntesis trascendentales complementarias.

decisiones» (L50-51)	una función intencional irreductible en la co-constitución del mundo escolar como espacio habitable, sin solapamientos ni vacíos ontológicos.	Exigir participación integral → constitución de la corresponsabilidad como exigencia eidética para la plena constitución del Lebenswelt escolar.
«Más psicólogos escolares y más espacios de diálogo» (L54)	La conciencia descubre la *materialidad trascendental de la protección*: los espacios físicos y los profesionales especializados no son recursos empíricos contingentes, sino condiciones de posibilidad para que la intersubjetividad fracturada pueda ser restablecida mediante actos intencionales estructurados.	Percibir carencia infraestructural → constitución del espacio de diálogo como ámbito trascendental donde la palabra recupera su poder constitutivo. Exigir psicólogos → constitución del especialista como mediador fenomenológico capacitado para restablecer la *Einfühlung* cuando colapsa espontáneamente.
«Dando ejemplos y enseñando los respetos y valores» (L57)	La conciencia constituye el modelaje adulto como *presencia ética originaria*: el docente no transmite valores como contenidos, sino que se ofrece como *prototipo viviente* cuya coherencia entre palabra y acto funda la credibilidad trascendental necesaria para la constitución del otro como sujeto digno.	Percibir necesidad de coherencia → constitución del ejemplo como estructura trascendental que precede a toda enseñanza discursiva. Dar modelo → constitución de la conducta adulta como horizonte eidético que orienta la constitución ética del estudiante.
«Enseñar a los niños a manejar sus emociones para evitar agresiones» (L59-60)	La conciencia parental se constituye como *cultivadora de la apertura afectiva originaria*: enseñar el manejo emocional no es adiestramiento conductual, sino desarrollar la capacidad trascendental para que el afecto —en lugar de colapsar en agresión— se constituya como puente hacia el reconocimiento del otro.	Percibir potencial preventivo → constitución de la emoción como dimensión trascendental que puede orientarse hacia la apertura o el cierre intersubjetivo. Enseñar regulación → constitución del afecto como síntesis intencional que media la posibilidad misma del encuentro ético.

Nota. Elaboración propia

La tabla 24 presenta la transcripción de la entrevista realizada a la orientadora escolar, registrando los fragmentos de diálogo y las unidades de significado relacionadas con su experiencia de acompañamiento psicosocial frente a situaciones de violencia escolar.

Tabla 24

Transcripción entrevista orientadora No. 1

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL
1	¿Qué acciones realizas como adulto cuando hay situaciones de violencia?
2	*Por lo regular el diálogo reflexivo*
3	*y las implicaciones legales e institucionales.*
4	¿Qué estrategia de intervención utilizas cuando hay un problema de violencia en la escuela?
5	*Los problemas de violencia se abordan siguiendo el debido proceso,*
6	*siguiendo la ruta establecida por SED y por el manual de convivencia.*
7	¿Sientes que intervienes de manera efectiva cuando hay un problema de violencia en la escuela? ¿Por qué?
8	*Sí. Porque se siguen los protocolos establecidos.*
9	¿Te sentirías cómodo/a pidiendo ayuda a otro adulto que pertenezca a la escuela si fueras testigo de una situación de violencia? ¿Por qué?
10	*No… el trabajo en equipo es importante y se logran buenos resultados.*
11	¿Existen programas o acciones para prevenir la violencia? ¿Funcionan?
12	*La SED cuenta con profesionales que apoyan la gestión institucional,*
13	*Y…. a través de la oficina de convivencia escolar*
14	*y el proyecto de Justicia Escolar Restaurativa.*
15	¿Conoces algún programa o actividad que se realice en la escuela para promover la buena convivencia o prevenir la violencia? ¿Podrías describir alguno?
16	*El colegio cuenta con el programa CER que es el de Convivencia,*
17	*la realización de talleres con el apoyo de la oficina de convivencia de la SED*
18	*...talleres con estudiantes,*
19	*están los talleres en grupos focales de afrontamiento de violencias (de la subred suroriente), talleres a padres de familia.*
20	*… además, se cuenta con el programa Hermes de Cámara de Comercio*
21	*Están los talleres enfocados a las necesidades de los grupos apoyados por el departamento de orientación.*
22	¿Crees que estos programas o actividades llegan a todos los estudiantes?
23	*En su mayoría sí, aunque las entidades externas piden focalizar estudiantes con las necesidades que ofertan en el trabajo.*
24	¿Qué impacto crees que tienen las iniciativas en el ambiente escolar?
25	*Se logra recepción por parte de docentes y de los estudiantes también.*

26	¿De qué manera la escuela colabora con el desarrollo de habilidades sociales para formar ciudadanía?
27	*...a través de la motivación pues…*
28	*para la participación democrática, la vinculación a grupos de liderazgo escolar, para los monitores de grupo y estudiantes que prestan el servicio social.*
29	¿Qué acciones realiza la institución frente a las situaciones de violencia?
30	*Se hace el seguimiento de los protocolos establecidos*
31	*a través de las rutas y apropiación del manual de convivencia.*
32	¿Consideras que son suficientes?
33	*Sí.*
34	*3. Propuestas o recomendaciones de los actores*
35	¿Si pudieras proponer una o dos acciones concretas para mejorar la convivencia en la escuela, cuáles serían?
36	*...Lograr mayor vinculación de los padres de familia a través de la figura de corresponsabilidad*
37	*y que haya compromiso de las familias…*
38	*...sentido de pertenencia con la institución pues con su colegio.*
39	¿Cómo crees que se podrían implementar?
40	*A través de talleres de sensibilización*
41	*y un espacio en el boletín del estudiante que comprometa de verdad al padre o al acudiente de los niños, del estudiante.*
42	¿Qué rol deberían tener los estudiantes, los profesores, los padres y la dirección de la escuela en la prevención de la violencia?
43	*Definitivamente un rol que afirme el sentido de pertenencia y el compromiso institucional.*
44	¿Qué recursos o apoyos adicionales crees que serían necesarios para abordar este problema de manera más efectiva?
45	*Recursos humanos, que estemos todos unidos con un mismo propósito, para impulsar y poder fortalecer... las estrategias de mitigación de las violencias.*
46	¿De qué manera los profesores, padres y dirección de la escuela colaborarían con la formación de ciudadanía?
47	*Brindando espacios de tiempo y saberes y... de trabajo en grupo y el compromiso para que funcione.*
48	¿Qué rol crees que deberían tener los padres en estas iniciativas?
49	*El rol de primeros educadores de sus hijos definitivamente que se sienta la presencia de ellos*
50	¿Has identificado patrones o tendencias en los conflictos o problemas de convivencia en la institución?
51	*Sí... se evidencian patrones de reto e intolerancia*.

52	¿Hay algún otro aspecto sobre la violencia en las escuelas que considere importante mencionar y que no hayamos abordado?
53	*Es importante considerar la negligencia y la indiferencia familiar como un detonante de violencia en los estudiantes.*
54	*Un niño que carece de afecto en la infancia... proyecta dolor en la vida adulta y se ve reflejado en violencia.*

Nota. Elaboración propia

La tabla 25 desarrolla la descripción protocolar de la orientadora, estableciendo la correlación noético-noemática que revela el sentido que esta informante, desde su rol profesional, atribuye a las dinámicas de convivencia y violencia en las instituciones estudiadas

Tabla 25

Descripción protocolar orientadora No. 1

LÍNEA / FRAGMENTO	**UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL**	**CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)**
«*Diálogo reflexivo y las implicaciones legales e institucionales*» (L2-3)	La conciencia constituye la respuesta a la violencia como *síntesis trascendental dual*: el diálogo restablece la *Einfühlung* fracturada (dimensión noemática), mientras el marco normativo opera como *horizonte eidético* que delimita las condiciones de posibilidad para el reconocimiento mutuo en la comunidad escolar.	Percibir conflicto → constitución del acto violento como quiebre de la síntesis intersubjetiva. Apelar a norma → constitución del manual de convivencia como estructura trascendental que precede y posibilita el encuentro ético.
«*Se siguen los protocolos establecidos» (L8)*	La conciencia experimenta el protocolo no como trámite burocrático, sino como *síntesis temporal estructurada*: secuencia intencional que garantiza la coherencia de las pretensiones colectivas, transformando lo contingente en horizonte predecible donde la justicia se constituye como exigencia eidética.	Percibir orden → constitución del debido proceso como estructura temporal que restablece la confianza en el mundo compartido. Seguir pasos → constitución de la norma como síntesis pasiva que orienta las expectativas intersubjetivas.
«El trabajo en equipo es importante» (L10)	La conciencia descubre la *comunidad de mónadas operativas*: múltiples sujetos trascendentales que, sin fusionarse, co-constituyen un horizonte de acción ética indivisible donde la eficacia emerge de la coordinación intencional, no de la suma de voluntades aisladas.	Percibir sinergia → constitución del equipo como unidad trascendental plural cuya efectividad supera la capacidad del individuo aislado. Valorar colaboración → constitución de la intersubjetividad como condición de posibilidad para la

		restauración del orden fracturado.
«Programa CER… talleres… proyecto Hermes» (L16-21)	La conciencia constituye los programas no como recursos empíricos, sino como *estructuras intencionales sedimentadas*: horizontes eidéticos que posibilitan la reapertura de la *Einfühlung* mediante actos colectivos repetidos que transforman lo contingente en hábito trascendental de reconocimiento mutuo.	Percibir diversidad programática → constitución de la prevención como campo estructurado de posibilidades intencionales complementarias. Reconocer apoyo externo → constitución de la SED como correlato trascendental que amplía el horizonte institucional de responsabilidad.
«Las entidades externas piden focalizar estudiantes» (L23)	La conciencia experimenta la *tensión entre universalidad y facticidad*: el ideal eidético de protección universal se quiebra ante la contingencia de los criterios externos, revelando el carácter siempre incompleto de toda síntesis intersubjetiva en el mundo vital escolar.	Percibir exclusión selectiva → constitución de ciertos estudiantes como *mónadas excluidas* del horizonte de cuidado institucional. Reconocer límite → constitución de la universalidad como ideal regulativo nunca plenamente alcanzable en la facticidad administrativa.
«Lograr mayor vinculación de los padres… sentido de pertenencia» (L36-38)	La conciencia constituye la familia no como actor externo, sino como *correlato trascendental originario*: el hogar se da como horizonte primario donde se sedimentan las estructuras afectivas que posibilitan —o impiden— habitar posteriormente el mundo escolar como espacio de reconocimiento mutuo.	Percibir distancia → constitución de la familia como ausencia en el horizonte de co-responsabilidad ética. Exigir pertenencia → constitución del apego institucional como síntesis afectiva necesaria para la habitabilidad del *Lebenswelt* escolar.
«Negligencia e indiferencia familiar como detonante» (L53-54)	La conciencia descubre la *trasposición trascendental del daño*: el sufrimiento originado en el mundo vital primario (hogar) se constituye como *estructura afectiva sedimentada* que determina posteriormente la incapacidad para acceder a la *Einfühlung* en el ámbito escolar, transformando al otro en objeto amenazante.	Percibir origen familiar → constitución de la violencia escolar como manifestación secundaria de un quiebre intersubjetivo originario. Identificar carencia afectiva → constitución del desamparo infantil como *aniquilación de la apertura originaria* que posibilita el encuentro ético.
«Recursos humanos… estar unidos con un mismo propósito» (L45)	La conciencia constituye la cohesión no como recurso administrativo, sino como *unidad intencional co-originaria*: la comunidad educativa se da como *mónada plural* cuya efectividad preventiva depende de compartir un horizonte eidético común que oriente las síntesis temporales colectivas hacia la restauración del reconocimiento mutuo.	Percibir dispersión → constitución de la falta de propósito compartido como quiebre en la síntesis trascendental comunitaria. Exigir unidad → constitución del "mismo propósito" como estructura eidética previa a toda acción coordinada efectiva.

«Brindando espacios de tiempo y saberes… trabajo en grupo» (L47)	La conciencia descubre la *materialidad trascendental de la intersubjetividad*: los espacios físicos y el tiempo no son recursos contingentes, sino condiciones de posibilidad para que los actos intencionales de reconocimiento mutuo puedan sedimentarse como hábitos trascendentales de convivencia.	Percibir carencia infraestructural → constitución del espacio-tiempo como ámbito trascendental donde la palabra recupera su poder constitutivo. Crear condiciones → constitución de la infraestructura relacional como horizonte material que posibilita la reapertura de la *Einfühlung*.
«Rol de primeros educadores… presencia de ellos» (L49)	La conciencia constituye la parentalidad como *estructura trascendental originaria*: los padres no son "primeros educadores" por cronología empírica, sino porque constituyen el *horizonte afectivo primario* donde se sedimentan las estructuras intencionales que posibilitan —o bloquean— posteriormente el acceso al mundo intersubjetivo escolar.	Percibir ausencia parental → constitución del hijo como sujeto cuya apertura al otro permanece bloqueada por la carencia originaria de reconocimiento. Exigir presencia → constitución de la paternidad/maternidad como *acto trascendental de custodia* que funda la posibilidad misma del encuentro ético posterior.

Nota. Elaboración propia

La Tabla 26 registra la transcripción de la entrevista realizada al docente No. 1, con los fragmentos de diálogo y las unidades de significado identificadas desde su experiencia en el aula.

Tabla 26

Transcripción entrevista docente No. 1

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL
1	*¿Qué acciones realizas como adulto cuando hay situaciones de violencia?*
2	*Siempre será pertinente escuchar las partes por separado.*
3	*Ser imparcial.*
4	*Como mediador en resolución de conflictos debo entender los diferentes puntos de vista.*
5	*No debo tomar partido por alguno de los actores en conflicto.*
6	*Una vez escuchados los motivos de la discordia intento acercar a la tolerancia y mediación a los integrantes.*
7	*Llego a acuerdos que permitan la reconciliación.*
8	*¿Qué estrategia de intervención utilizas cuando hay un problema de violencia en la escuela?*
9	*Llamo a la calma a los actores en conflicto.*
10	*Después de una pausa para que los chicos se tranquilicen abordo el protocolo mencionado.*

11	*Registro lo sucedido en el observador.*
12	*Hago que cada una de las partes lleguen a compromisos que lleven a la solución del altercado.*
13	*Procuro que sea de la manera más efectiva.*
14	*De no poder solucionar el inconveniente, remito el caso al departamento de coordinación.*
15	*¿Sientes que intervienes de manera efectiva cuando hay un problema de violencia en la escuela? ¿Por qué?*
16	*Gracias a la empatía que he logrado con mis estudiantes se me facilita la intervención.*
17	*También se me facilita la solución en temas de conflicto convivencial.*
18	*Esto ha sido en las instituciones en que he trabajado.*
19	*En pocas ocasiones he tenido que acudir a instancias superiores.*
20	*Los adolescentes son impulsivos y en ocasiones agresivos.*
21	*También entran en razón y perdonan de manera fácil.*
22	*Creo que solo necesitan ser escuchados y comprendidos.*
23	*¿Te sentirías cómodo/a pidiendo ayuda a otro adulto si fueras testigo de una situación de violencia? ¿Por qué?*
24	*Sí, suelo aceptar la ayuda de otros adultos.*
25	*Sobre todo si los actores en conflicto se sienten cómodos con esta intervención.*
26	*No está de más otro punto de vista.*
27	*Máxime si es conocido, admirado y respetado por los estudiantes que sostienen una riña.*
28	*Estrategias actuales de prevención.*
29	*¿Existen programas o acciones para prevenir la violencia? ¿Funcionan?*
30	*En la institución que laboro existe el programa HERMES de la Cámara de Comercio de Bogotá.*
31	*Este programa trabaja con toda la comunidad educativa para resolución de conflictos.*
32	*No solo entre estudiantes, también con integrantes del colegio y acudientes.*
33	*A lo largo del programa ha presentado buenos resultados.*
34	*También está el departamento de orientación con su programa de convivencia escolar.*
35	*Justicia y restauración escolar.*
36	*¿Conoces algún programa o actividad que se realice en la escuela para promover la buena convivencia o prevenir la violencia? ¿Podrías describir alguno?*
37	*El departamento de áreas integradas ha hecho un excelente trabajo de buena convivencia.*
38	*Esto ha sido a través de sus proyectos.*
39	*Torneos deportivos.*

40	*Bailes.*
41	*Presentaciones culturales que motivan a la participación efectiva e integrada.*
42	*Participación entre todos los grados de la institución.*
43	*También existe el programa de HERMES ya mencionado.*
44	*Ha tenido excelentes resultados.*
45	*¿Crees que estos programas o actividades llegan a todos los estudiantes?*
46	*No solo lo creo, lo he visto y escuchado.*
47	*La mayoría de los estudiantes emocionados nos solicitan más programas de este tipo.*
48	*Programas que los lleven a la integración y fortalecimiento de buenas relaciones entre pares.*
49	*¿Qué impacto crees que tienen las iniciativas en el ambiente escolar?*
50	*Restablecimiento convivencial positivo entre pares.*
51	*Las actividades de integración los llevan a unirse y trabajar en equipo.*
52	*Se logran objetivos deportivos o académicos.*
53	*¿De qué manera la escuela colabora con el desarrollo de habilidades sociales para formar ciudadanía?*
54	*El gobierno escolar ha sido un mecanismo de participación ciudadana.*
55	*Es un reconocimiento como integrantes importantes de una comunidad a la que pertenecen.*
56	*Esto los hace sentir valiosos.*
57	*Los motiva a participar activamente.*
58	*¿Qué acciones realiza la institución frente a las situaciones de violencia?*
59	*Cuando el conflicto supera instancias menores se activa el protocolo de convivencia escolar restaurativa.*
60	*Está en cabeza de los departamentos de orientación y coordinación.*
61	*Si también supera estos estamentos se lleva a consejo académico.*
62	*Posteriormente se lleva a consejo directivo.*
63	*¿Consideras que son suficientes?*
64	*Sí considero suficiente el escalamiento que se le da a los conflictos escolares.*
65	*Han sido eficaces hasta el momento.*
66	*Propuestas o recomendaciones de los actores.*
67	*Si pudieras proponer una o dos acciones concretas para mejorar la convivencia en la escuela, ¿cuáles serían?*
68	*En los colegios distritales se ha carecido de la participación activa de acudientes en el desarrollo socioemocional.*
69	*Esto ocurre sobre todo en estudiantes con actitudes de agresividad e intolerancia.*

70	*Propongo talleres de convivencia que involucren directamente a los padres y tutores.*
71	*¿Cómo crees que se podrían implementar?*
72	*Trabajos, actividades y talleres motivadores entre estudiantes, docentes y acudientes.*
73	*Que permitan acercamientos entre las partes en conflicto.*
74	*También se pueden aplicar a toda la comunidad educativa.*
75	*¿Qué rol deberían tener los estudiantes, profesores, padres y la dirección de la escuela en la prevención de la violencia?*
76	*Como integrantes de la comunidad educativa deben ser actores principales.*
77	*Los conflictos se producen en la escuela y allí se deben solucionar.*
78	*Así se formarán ciudadanos importantes.*
79	*Serán cuidadores de los derechos y deberes de la comunidad.*
80	*¿Qué recursos o apoyos adicionales crees que serían necesarios para abordar este problema de manera más efectiva?*
81	*Espacios dentro de la jornada académica que permitan aplicar programas como HERMES.*
82	*También actividades deportivas mencionadas anteriormente.*
83	*En el quehacer académico cotidiano se nos va el tiempo.*
84	*No se da la importancia necesaria a las buenas relaciones entre pares.*
85	*¿De qué manera profesores, padres y dirección colaborarían con la formación de ciudadanía?*
86	*Directivos docentes y docentes trabajamos constantemente por la sana convivencia.*
87	*Entre estudiantes y entre estudiantes y docentes.*
88	*Muchos acudientes participan activamente en la formación ciudadana.*
89	*Se requieren más momentos de integración para fortalecer relaciones.*
90	*¿Qué rol crees que deberían tener los padres en estas iniciativas?*
91	*Los acudientes deben ser tutores responsables y amorosos.*
92	*Los estudiantes permanecen más tiempo en casa y allí crean comportamientos ciudadanos relevantes.*
93	*¿Has identificado patrones o tendencias en los conflictos o problemas de convivencia en la institución?*
94	*Los estudiantes que más conflictos presentan están en estado de abandono en sus hogares.*
95	*Los chicos que están muy solos en casa muchas veces por motivos económicos son presa de pandillas o grupos ilegales.*
96	*Esto los lleva a sobrevivir bajo la “ley de la calle”.*
97	*Finalmente, esto lo transmiten en la escuela.*

98	*¿Hay algún otro aspecto sobre la violencia en las escuelas que considere importante mencionar y que no hayamos abordado?*
99	*Toda la comunidad educativa ha sido afectada por la pandemia.*
100	*Los comportamientos convivenciales de estudiantes, docentes, directivos y acudientes se vieron afectados en los hogares.*
101	*La pérdida de seres queridos y patrimonios nos ha llevado a comportarnos diferente ante los demás.*

Nota. Elaboración propia

La Tabla 27 presenta la descripción protocolar del docente No. 1, explicitando la correlación noético-noemática que devela cómo este informante constituye el sentido de la violencia escolar desde su práctica pedagógica cotidiana.

Tabla 27

Descripción protocolar docente No. 1

LÍNEA / FRAGMENTO	**UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL**	**CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)**
«Escuchar las partes por separado» (L2)	La conciencia opera una *reducción intersubjetiva inicial*: al separar a los actores, suspende temporalmente la síntesis conflictiva que distorsiona los relatos, permitiendo que cada vivencia se dé en su plenitud fenomenológica antes de cualquier confrontación dialéctica.	Percibir sin interferencia → constitución del testimonio como fenómeno puro, libre de la presión distorsionante del otro en conflicto. Escuchar en aislamiento → constitución del sufrimiento como experiencia originaria no mediada por la defensa retórica.
«Ser imparcial» (L3)	La conciencia ejerce una *epoché ética activa*: suspende deliberadamente toda posición valorativa previa (*Wertglaube*) para permitir que el conflicto se muestre en su estructura eidética, sin que los prejuicios constitutivos del mediador determinen de antemano el sentido del fenómeno.	Suspender juicio → constitución del conflicto como horizonte de sentido por develar, no como caso ya categorizado. Mantener neutralidad → constitución de la imparcialidad como actitud trascendental que garantiza la apertura al fenómeno en su alteridad.
«Entender los diferentes puntos de vista» (L4)	La conciencia se abre a la *multiplicidad noemática originaria*: reconoce que cada relato constituye un *Lebenswelt* singular irreductible, sin pretender fundirlos en una "verdad objetiva",	Percibir pluralidad → constitución de cada perspectiva como mundo vital autónomo con su

	sino manteniendo la coexistencia de mundos vividos diversos como condición para la comprensión trascendental del conflicto.	horizonte de sentido propio. Comprender alteridad → constitución del otro como sujeto co-originario cuya verdad no puede ser absorbida por la mía.
«No tomar partido» (L5)	La conciencia mantiene una *distancia fenomenológica constitutiva*: se sitúa en el lugar del *testigo trascendental* que, sin anular las subjetividades en pugna, preserva la integridad de cada experiencia evitando colonizarla con su propia estructura intencional.	Percibir sin apropiación → constitución del conflicto como campo intersubjetivo donde ninguna voz es anulada por la otra. Evitar favoritismo → constitución de la equidistancia como actitud que permite la emergencia del sentido originario sin imposición.
«Acercar a la tolerancia y mediación» (L6)	La conciencia no se limita a describir el conflicto, sino que apunta a una *intencionalidad transformadora trascendental*: busca constituir un nuevo fenómeno —el encuentro restaurado— donde las subjetividades fracturadas recuperen la *Einfühlung* (empatía originaria) que posibilita el reconocimiento mutuo.	Percibir potencial reconciliatorio → constitución del conflicto no como fin, sino como horizonte de transformación posible. Propiciar diálogo → constitución de la mediación como acto que restablece la apertura intersubjetiva originaria.
«Llegar a acuerdos para la reconciliación» (L7)	El noema buscado no es la sanción punitiva, sino la *emergencia de un mundo compartido restaurado*: un horizonte intersubjetivo donde las mónadas en conflicto recuperan la co-pertenencia ontológica fracturada, constituyendo nuevamente un *Lebenswelt* habitable en común.	Percibir posibilidad de acuerdo → constitución del perdón como síntesis trascendental que repara el quiebre intersubjetivo. Buscar reconciliación → constitución del futuro escolar como horizonte temporal abierto donde la confianza puede ser reconstruida.
«Llamo a la calma» (L9)	La conciencia opera una *reducción afectiva previa*: antes de cualquier constitución racional del conflicto, modifica el campo emocional saturado que bloquea la intuición eidética, permitiendo que los actores accedan nuevamente a la claridad necesaria para la comprensión trascendental de lo ocurrido.	Percibir agitación → constitución de la emoción desbordada como velo que oculta la estructura eidética del conflicto. Inducir calma → constitución de la serenidad como condición trascendental para la emergencia del sentido originario.
«Pausa y aplico el protocolo» (L10)	El protocolo no es el primer acto constituyente, sino una *estructuración normativa secundaria*: emerge tras la intuición originaria del conflicto	Percibir necesidad de orden → constitución del protocolo como estructura temporal

	como síntesis temporal que garantiza la coherencia de las protenciones colectivas, transformando lo contingente en horizonte predecible de justicia.	sedimentada que orienta las expectativas intersubjetivas. Aplicar pasos → constitución del debido proceso como síntesis pasiva que restablece la confianza en el mundo compartido.
«La empatía me facilita intervenir» (L16)	La empatía no es técnica psicológica, sino *Einfühlung trascendental*: modo primordial en que la conciencia accede al mundo vivido del otro como correlato necesario para toda mediación, condición de posibilidad para reconocer al estudiante no como objeto problemático sino como sujeto sufriente.	Percibir sufrimiento ajeno → constitución del dolor del otro como afectación trascendental que modifica mi propio horizonte ético. Ejercer empatía → constitución del estudiante como sujeto co-originario cuya vivencia reclama reconocimiento sin juicio.
«Adolescentes impulsivos y a veces agresivos» (L20)	La conciencia constituye al estudiante no como esencia fija ("el violento"), sino como *subjetividad en devenir temporal*: el impulso se da como fase transitoria en el flujo de la conciencia, no como identidad permanente, revelando la plasticidad constitutiva de la adolescencia como horizonte de transformación posible.	Percibir impulsividad → constitución del acto agresivo como momento en el flujo temporal, no como esencia inmutable. Reconocer transitoriedad → constitución del adolescente como sujeto abierto al cambio ético, no como caso cerrado.
«Entran en razón y perdonan fácil» (L21)	El fenómeno adolescente se constituye con una *plasticidad moral originaria*: capacidad trascendental para trascender el acto violento mediante el perdón, revelando que la subjetividad juvenil no está determinada por sus acciones pasadas sino abierta a la reconstrucción ética del mundo compartido.	Percibir capacidad de cambio → constitución del perdón como acto trascendental que rompe la cadena causal del resentimiento. Observar reconciliación → constitución de la plasticidad adolescente como estructura eidética que posibilita la restauración del reconocimiento mutuo.
«Programa HERMES... trabaja con toda la comunidad» (L30-33)	La violencia no se constituye como hecho individual, sino como *patología relacional del Lebenswelt escolar*: exige una respuesta igualmente relacional que restablezca la trama intersubjetiva fracturada mediante la co-constitución de un horizonte de seguridad compartido por toda la comunidad educativa.	Percibir dimensión comunitaria → constitución de la violencia como quiebre en la síntesis intersubjetiva colectiva. Articular respuesta amplia → constitución del programa como estructura intencional sedimentada que repara la trama relacional fracturada.
«Gobierno escolar... se	El estudiante accede a su propia dignidad mediante el *acto trascendental del reconocimiento institucional*: el noema de "valía"	Percibir exclusión → constitución del estudiante como sujeto cuya

sienten valiosos» (L54-57)	no es atributo intrínseco, sino correlato intencional que emerge cuando la institución constituye al estudiante como sujeto digno de participación en la vida colectiva.	subjetividad permanece invisible en el horizonte institucional. Constituir participación → constitución del gobierno escolar como espacio eidético donde el reconocimiento mutuo restablece la co-pertenencia ontológica.
«Falta participación de acudientes... en casos críticos» (L68-69)	La conciencia identifica el *hogar como mundo vital originario*: horizonte primario donde se sedimentan las estructuras afectivas que posibilitan —o impiden— posteriormente habitar el mundo escolar como espacio de reconocimiento; su ausencia constituye una carencia trascendental que bloquea la apertura intersubjetiva en la institución.	Percibir ausencia parental → constitución del estudiante como sujeto cuya apertura al otro permanece bloqueada por la carencia originaria de reconocimiento. Reconocer déficit → constitución de la familia como correlato trascendental necesario para la plena constitución del *Lebenswelt* escolar habitable.
«Conflictos ligados a abandono... trasladan violencia al aula» (L94-97)	La violencia escolar se constituye como *trasposición trascendental del daño*: no se genera *ex nihilo* en la institución, sino que es la reconstitución en el *Lebenswelt* escolar de estructuras violentas originadas en otros mundos vitales (hogar desestructurado, calle), revelando la interconexión de los horizontes existenciales en la génesis del fenómeno.	Percibir origen externo → constitución de la violencia escolar como manifestación secundaria de un quiebre intersubjetivo originario. Identificar traslado → constitución del aula como territorio donde se reactualizan estructuras afectivas sedimentadas en otros contextos vitales.
«Pandemia afectó... pérdidas nos cambiaron» (L99-101)	La conciencia experimenta la pandemia no como evento externo, sino como *quiebre constitutivo del Lebenswelt colectivo*: fractura histórica que reconfigura las estructuras mismas de la intersubjetividad escolar, transformando el horizonte temporal compartido y truncando las protenciones que posibilitaban habitar el futuro como espacio abierto de posibilidades.	Percibir transformación colectiva → constitución de la pandemia como horizonte histórico que modifica la estructura temporal de la comunidad. Reconocer pérdida → constitución del duelo como quiebre en la síntesis temporal que bloquea la proyección hacia un futuro escolar habitable.

Nota. Elaboración propia

La Tabla 28 contiene la transcripción de la entrevista al docente No. 2, registrando los fragmentos de diálogo y las unidades de significado correspondientes**.**

Tabla 28

Transcripción entrevista docente No. 2

LÍNEA	**FRAGMENTO LITERAL**
L1	*¿Qué acciones realizas como adulto cuando hay situaciones de violencia?*
L2	*Cuando identifico una situación de violencia, intervengo de forma inmediata para detenerla.*
L3	*Protejo a las personas involucradas.*
L4	*Informo a las autoridades escolares correspondientes, como coordinación, y realizo un seguimiento del caso.*
L5	*También promuevo el diálogo y la reflexión entre los estudiantes para prevenir futuras situaciones.*
L6	*¿Qué estrategia de intervención utilizas cuando hay un problema de violencia en la escuela?*
L7	*Utilizo la mediación y el diálogo como estrategias principales.*
L8	*Escucho a todas las partes implicadas.*
L9	*Y trato de comprender el contexto.*
L10	*Propongo soluciones pacíficas y restaurativas.*
L11	*Además, trabajo en equipo con otros docentes y con orientación escolar para seguir rutas de atención adecuadas.*
L12	*¿Sientes que intervienes de manera efectiva cuando hay un problema de violencia en la escuela?*
L13	*Sí, considero que mi intervención es efectiva, ya que busco actuar con imparcialidad, respeto y responsabilidad.*
L14	*Sin embargo, reconozco que siempre hay oportunidades para mejorar y fortalecer el manejo de estos casos a través de la formación y el trabajo en equipo.*
L15	*¿Te sentirías cómodo/a pidiendo ayuda a otro adulto que pertenezca a la escuela si fueras testigo de una situación de violencia?*
L16	*Sí, me sentiría cómoda.*
L17	*Creo que el trabajo colaborativo entre adultos dentro del entorno escolar es fundamental para enfrentar y resolver las situaciones de violencia de manera oportuna y eficaz.*
L18	*1. Estrategias actuales*
L19	*¿Existen programas o acciones para prevenir la violencia? ¿Funcionan?*
L20	*Sí, existen programas y acciones institucionales orientadas a la prevención de la violencia, como campañas de sensibilización, jornadas de convivencia, protocolos de atención y actividades promovidas por el área de orientación escolar.*
L21	*Y pues, a veces funcionan y otras no.*
L22	*Muchas veces los estudiantes continúan involucrados en situaciones de conflicto.*
L23	*¿Conoces algún programa o actividad que se realiza en la escuela para promover la buena convivencia o prevenir la violencia?*

L24	*Sí, en algunas ocasiones se han implementado actividades y talleres de resolución de conflictos ("casos").*
L25	*Y actividades académicas desde la asignatura de lenguaje sobre el manejo de emociones.*
L26	*¿Crees que estos programas o actividades llegan a todos los estudiantes?*
L27	*En general, sí, pero no siempre con la misma profundidad.*
L28	*Es posible que algunos estudiantes no se involucren del todo o que las actividades no estén adaptadas a sus edades o contextos.*
L29	*¿Qué impacto crees que tienen las iniciativas en el ambiente escolar?*
L30	*Estas iniciativas contribuyen significativamente a mejorar la convivencia, generar confianza entre los miembros de la comunidad educativa y reducir los conflictos.*
L31	*Fomentan el respeto, la empatía y la participación de los estudiantes.*
L32	*¿De qué manera la escuela colabora con el desarrollo de habilidades sociales para formar ciudadanía?*
L33	*La escuela colabora mediante actividades pedagógicas que promueven el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la toma de decisiones responsables y la empatía.*
L34	*Además, involucra a los estudiantes en espacios democráticos como el gobierno escolar, donde se fortalecen valores ciudadanos.*
L35	*¿Qué acciones realiza la institución frente a situaciones de violencia?*
L36	*La institución activa rutas de atención específicas.*
L37	*Brinda acompañamiento desde orientación escolar.*
L38	*Informa a padres de familia.*
L39	*Y, si es necesario, remite a entidades externas.*
L40	*2. Propuestas o recomendaciones de los actores*
L41	*Si pudieras proponer una o dos acciones concretas para mejorar la convivencia en la escuela, ¿cuáles serían?*
L42	*Implementar espacios permanentes de diálogo sobre convivencia estudiantil.*
L43	*E incluir actividades sobre educación emocional y resolución pacífica de conflictos dentro del currículo escolar.*
L44	*¿Cómo crees que se podrían implementar?*
L45	*A través de la articulación entre docentes, orientación escolar y directivos.*
L46	*Se pueden programar talleres mensuales, jornadas pedagógicas y espacios dentro de las clases de ética, sociales o proyectos transversales.*
L47	*¿Qué rol deberían tener los estudiantes, los profesores, los padres y la dirección de la escuela en la prevención de la violencia?*
L48	*Los estudiantes deberían participar más en las actividades de convivencia, respetar las diferencias y reportar situaciones conflictivas.*

L49	*Los profesores, como mediadores, deben fomentar el respeto mutuo en el aula y enseñar habilidades socioemocionales.*
L50	*Los padres deben estar informados, involucrarse en la formación de valores en casa y apoyar las acciones de la escuela.*
L51	*Y desde la dirección se debe garantizar que existan políticas claras de convivencia y que se apliquen de manera justa y coherente.*
L52	*¿Qué recursos o apoyos adicionales crees que serían necesarios para abordar este problema de manera más efectiva?*
L53	*Considero que debe haber mayor presencia de profesionales en psicología u orientación escolar.*
L54	*También capacitaciones permanentes para docentes y acudientes sobre manejo de conflictos.*
L55	*Y podría incluirse material didáctico y recursos pedagógicos sobre convivencia y ciudadanía.*
L56	*¿De qué manera los profesores, padres y directivos de la escuela colaborarían con la formación de ciudadanía?*
L57	*A través de su ejemplo diario, el fomento de valores como la responsabilidad, el respeto y la solidaridad.*
L58	*Así como creando espacios donde los estudiantes puedan ejercer participación, diálogo y toma de decisiones.*
L59	*¿Qué rol crees que deberían tener los padres en estas iniciativas?*
L60	*Los padres deben ser nuestros aliados y estar más presentes.*
L61	*Pueden participar en las escuelas de padres de familia, reforzar los valores en casa, asistir a reuniones formativas y estar atentos al comportamiento de sus hijos para actuar a tiempo si es necesario.*
L62	*¿Has identificado patrones o tendencias en los conflictos o problemas de convivencia en la institución?*
L63	*Sí.*
L64	*Algunos patrones comunes son la falta de comunicación entre pares, el uso inadecuado de redes sociales y dificultades en el manejo de la frustración y las emociones.*

Nota. Elaboración propia

La Tabla 29 desarrolla la descripción protocolar del docente No. 2, estableciendo la correlación noético-noemática que revela las estructuras de sentido constituidas frente a la convivencia escolar.

Tabla 29

Descripción protocolar docente No. 2

LÍNEA / FRAGMENTO	UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL	CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)
«Intervengo de forma inmediata para detenerla» (L2)	La conciencia experimenta la *urgencia ética originaria*: ante el quiebre de la intersubjetividad, surge una intencionalidad imperativa que precede a toda reflexión calculada —el acto de detener la violencia se constituye como exigencia trascendental previa a toda deliberación instrumental.	Percibir daño en curso → constitución del sufrimiento ajeno como afectación trascendental que modifica inmediatamente mi horizonte ético. Actuar sin demora → constitución de la intervención como síntesis temporal que rompe la cadena causal de la agresión mediante una protención reparadora.
«Protejo a las personas involucradas» (L3)	La conciencia constituye la protección no como deber moral contingente, sino como *estructura eidética originaria*: el otro se da originariamente como sujeto digno cuya integridad física y existencial reclama reconocimiento incondicional como condición de posibilidad para toda comunidad intersubjetiva.	Percibir vulnerabilidad → constitución del estudiante como correlato trascendental cuya integridad es exigencia previa a toda convivencia. Garantizar seguridad → constitución de la protección como acto que restablece el horizonte de seguridad ontológica fracturado por la violencia.
«Informo a las autoridades... y realizo seguimiento» (L4)	La conciencia descubre la *temporalidad constitutiva de la responsabilidad*: la intervención no concluye con el acto puntual de contención, sino que se extiende como protención durativa que mantiene al otro en el horizonte de preocupación (*Fürsorge*), garantizando la continuidad de la síntesis intersubjetiva restaurada.	Percibir necesidad de continuidad → constitución del seguimiento como estructura temporal que impide el colapso de la protención reparadora. Articular con autoridades → constitución de la institución como correlato trascendental que amplía el horizonte de responsabilidad más allá del encuentro singular.
«Promuevo el diálogo y la reflexión» (L5)	La conciencia constituye la palabra no como instrumento comunicativo, sino como *medio originario de constitución intersubjetiva*: el diálogo restablece la *Einfühlung* (empatía trascendental) fracturada, permitiendo que los sujetos vuelvan a constituirse mutuamente como correlatos de reconocimiento en un mundo compartido.	Percibir ruptura comunicativa → constitución del silencio como quiebre en la trama intersubjetiva originaria. Propiciar palabra → constitución del diálogo como acto que reabre el horizonte de co-pertenencia ontológica mediante la reaparición del otro como sujeto hablante.
«Utilizo la mediación y el diálogo como	La conciencia adopta una *orientación restaurativa trascendental*: rechaza la lógica punitiva que cosifica al agresor, optando por restablecer la síntesis intersubjetiva	Percibir conflicto → constitución del acto violento como quiebre en la síntesis pasiva de familiaridad.

estrategias principales» (L7)	fracturada mediante actos que reconstruyen el reconocimiento mutuo como condición eidética de la comunidad escolar.	Mediar → constitución de la tercera posición como espacio trascendental donde las mónadas en conflicto recuperan la posibilidad de reconocimiento recíproco.
«Escucho a todas las partes implicadas» (L8)	La conciencia se abre a la *pluralidad noemática irreductible*: reconoce que cada relato constituye un *Lebenswelt* singular con su horizonte de sentido propio, sin pretender fundirlos en una "verdad objetiva", manteniendo la coexistencia de mundos vividos diversos como condición para la justicia trascendental.	Percibir alteridad narrativa → constitución de cada testimonio como mundo vital autónomo con su estructura temporal y afectiva propia. Escuchar sin colonizar → constitución del otro como sujeto co-originario cuya verdad no puede ser absorbida por la mía sin violencia epistémica.
«Trato de comprender el contexto» (L9)	La conciencia opera una *reducción contextual trascendental*: reconoce que toda vivencia se da enmarcada en horizontes sedimentados (familia, comunidad, historia) que condicionan su constitución, sin reducir el acto violento a una esencia aislada sino comprendiéndolo como síntesis de múltiples estructuras intencionales superpuestas.	Percibir complejidad → constitución del conflicto como nudo de horizontes intencionales superpuestos (hogar, calle, escuela). Contextualizar → constitución de la conducta como síntesis temporal sedimentada, no como acto aislado sin historia constitutiva.
«Propongo soluciones pacíficas y restaurativas» (L10)	La conciencia proyecta un *horizonte reconciliatorio eidético*: busca constituir un nuevo fenómeno —el encuentro restaurado— donde las subjetividades fracturadas recuperan la apertura intersubjetiva originaria, transformando el resentimiento en posibilidad de co-pertenencia futura.	Percibir potencial reparador → constitución del perdón como síntesis trascendental que rompe la cadena causal del resentimiento. Proponer acuerdo → constitución del futuro escolar como horizonte temporal abierto donde la confianza puede ser reconstruida mediante actos intencionales co-originarios.
«Trabajo en equipo con otros docentes» (L11)	La conciencia descubre la *comunidad de mónadas operativas*: múltiples sujetos trascendentales que, sin fusionarse, co-constituyen un horizonte de acción ética indivisible donde la eficacia emerge de la coordinación intencional, no de la suma de voluntades aisladas —la corresponsabilidad se da como estructura trascendental previa a toda organización burocrática.	Percibir necesidad de complementariedad → constitución del colega como correlato trascendental cuya perspectiva amplía mi horizonte intencional limitado. Articular acciones → constitución del equipo como unidad trascendental plural cuya efectividad supera la capacidad del individuo aislado.
«Busco actuar con imparcialidad,	La conciencia constituye los valores no como normas externas, sino como *horizonte*	Percibir exigencia ética → constitución de los valores

respeto y responsabilidad» (L13)	*eidético constitutivo*: la imparcialidad, el respeto y la responsabilidad no son añadidos a la acción, sino el marco trascendental desde el cual toda intervención cobra sentido legítimo como acto ético originario.	como estructuras trascendentales que preceden y posibilitan toda acción significativa. Actuar con coherencia → constitución de la ética como síntesis noético-noemática donde el acto y su sentido se dan originariamente unidos.
«Reconozco que siempre hay oportunidades para mejorar» (L14)	La conciencia experimenta su propia *facticidad trascendental*: reconoce los límites constitutivos de su capacidad para restablecer plenamente la intersubjetividad, sin que este reconocimiento debilite su responsabilidad, sino que la profundice al exigir formación continua como apertura permanente al otro.	Percibir insuficiencia → constitución de mí mismo como sujeto trascendental finito cuya intencionalidad requiere ampliación constante. Aceptar formación → constitución del aprendizaje como estructura temporal durativa que modifica mis horizontes intencionales para una mayor apertura al sufrimiento ajeno.
«El trabajo colaborativo entre adultos es fundamental» (L16-17)	La conciencia descubre la *red de sostén adulta como condición de posibilidad*: la estabilidad emocional del educador no es recurso psicológico contingente, sino estructura trascendental que posibilita ofrecer contención al estudiante —sin esta base, la *Einfühlung* se colapsa en agotamiento reactivo.	Percibir necesidad de apoyo → constitución del colega como correlato trascendental que sostiene mi capacidad de permanecer abierto al sufrimiento ajeno. Valorar colaboración → constitución de la comunidad adulta como horizonte de seguridad ontológica previo a toda intervención efectiva con los estudiantes.
«A veces funcionan y otras no» (L21-22)	La conciencia experimenta la *tensión entre intención y facticidad*: los programas se constituyen como actos intencionales con horizontes eidéticos nobles, pero su realización efectiva depende de condiciones trascendentales (apertura subjetiva, coherencia institucional) que no siempre se dan, revelando el carácter siempre incompleto de toda síntesis intersubjetiva en el mundo vital escolar.	Percibir discontinuidad → constitución de las iniciativas como eventos aislados sin síntesis temporal suficiente para modificar las protenciones colectivas. Reconocer límite → constitución de la universalidad del impacto como ideal regulativo nunca plenamente alcanzable en la facticidad escolar.
«Incluir actividades sobre educación emocional en el currículo» (L42-43)	La conciencia proyecta la *rutinización trascendental de la prevención*: transformar la reflexión sobre convivencia en hábito institucional sedimentado, no en respuesta reactiva a crisis, para que la apertura intersubjetiva se constituya como estructura temporal durativa que oriente las	Percibir necesidad de continuidad → constitución de la prevención como estructura temporal que debe reactualizarse periódicamente para evitar el colapso de la síntesis intersubjetiva. Institucionalizar diálogo →

	protenciones colectivas hacia un futuro habitable.	constitución del espacio curricular como ámbito trascendental donde la palabra recupera su poder constitutivo de comunidad.
«Los estudiantes deberían participar más... reportar situaciones» (L48)	La conciencia constituye al estudiante no como receptor pasivo, sino como *sujeto ético originario*: el testimonio del testigo no es deber moral contingente, sino exigencia trascendental que surge de la afectación constitutiva que el sufrimiento ajeno produce en su propia estructura intencional —callar equivale a consentir el quiebre intersubjetivo.	Percibir injusticia → constitución del acto violento como anomalía que modifica inmediatamente el horizonte ético del testigo. Exigir denuncia → constitución del testimonio como acto trascendental de co-responsabilidad que restablece la visibilidad de lo oculto y repara el quiebre intersubjetivo.
«Los profesores... deben fomentar el respeto mutuo en el aula» (L49)	La conciencia transforma el rol docente en *constructor de climas trascendentales*: no transmisor de contenidos, sino cultivador del horizonte afectivo compartido donde la *Einfühlung* puede florecer espontáneamente, creando las condiciones de posibilidad para que el reconocimiento mutuo emerja como síntesis pasiva no forzada.	Percibir necesidad de ambiente → constitución del clima escolar como horizonte afectivo sedimentado que precede y posibilita todo encuentro ético. Fomentar respeto → constitución del docente como mediador fenomenológico que restablece las condiciones para la reapertura espontánea de la intersubjetividad.
«Falta de comunicación... dificultades en el manejo de emociones» (L63-64)	La conciencia identifica el *analfabetismo afectivo como quiebre constitutivo originario*: la violencia emerge no de maldad esencial, sino del colapso de la capacidad para nombrar, regular y expresar los afectos como puentes hacia el otro —cuando la emoción no puede ser simbolizada, se descarga corporalmente como agresión que aniquila la alteridad.	Percibir bloqueo expresivo → constitución de la emoción no simbolizada como fuerza ciega que rompe la síntesis intersubjetiva. Reconocer raíz afectiva → constitución de la violencia como síntoma del fracaso en la constitución trascendental del afecto como mediador del encuentro ético.

Nota. Elaboración propia

La tabla 30 presenta la transcripción de la entrevista realizada al docente No. 3, con los fragmentos de diálogo y las unidades de significado correspondientes a su experiencia.

Tabla 30

Transcripción entrevista docente No. 3

LÍNEA	FRAGMENTO LITERAL

1	*¿Qué acciones realizas como adulto cuando hay situaciones de violencia?*
2	*Depende del contexto intervengo.*
3	*O hago caso omiso para evitar salir afectada.*
4	*Si la situación no representa riesgo físico o psicológico hacia mi integridad, es*
5	*posible que actúe.*
6	*Si la víctima no cuenta con algún respaldo, es posible que actúe.*
7	*De lo contrario prefiero no hacer parte del hecho.*
8	*¿Qué estrategia de intervención utilizas cuando hay un problema de violencia en la escuela?*
9	*Tomar un breve momento para analizar qué pasa.*
10	*Indagar a las partes sobre lo que está sucediendo.*
11	*Intentar llegar a algún acuerdo.*
12	*Solicitar ayuda si la situación se sale de control.*
13	*¿Sientes que intervienes de manera efectiva cuando hay un problema de violencia en la escuela? ¿Por qué?*
14	*Entiendo que sí.*
15	*Teniendo en cuenta los protocolos a seguir en una determinada situación.*
16	*Hasta donde mis funciones me lo permiten.*
17	*¿Te sentirías cómodo/a pidiendo ayuda a otro adulto que pertenezca a la escuela si fueras testigo de una situación de violencia? ¿Por qué?*
18	*En algunos casos sí es necesario.*
19	*Hay situaciones donde hay varios involucrados y la situación puede salirse de control.*
20	*Es necesario que haya una intervención para apoyar a retener la acción de violencia.*
21	*En otros casos, aun cuando los involucrados sean pocos, es relevante la intervención de otro adulto.*
22	*Cuando no se logran acuerdos entre las partes que participan de la situación.*
23	*Estrategias actuales de prevención.*
24	*¿Existen programas o acciones para prevenir la violencia? ¿Funcionan?*
25	*La institución participa en el proyecto Hermes.*
26	*Considero que no ha sido suficiente para mitigar las acciones violentas.*
27	*Siento que la conciliación entre las partes involucradas es importante.*
28	*Infortunadamente muchas veces esta estrategia es insuficiente.*
29	*En algunas ocasiones las amonestaciones, sanciones y decisiones más fuertes resultan más efectivas.*

30	*¿Conoces algún programa o actividad que se realice en la escuela para promover la buena convivencia o prevenir la violencia? ¿Podrías describir alguno?*
31	*Proyecto Hermes, en el cual se toma un grupo focal por lo general de grado noveno.*
32	*Ese grupo es capacitado para que los miembros actúen como conciliadores.*
33	*Intervienen en las problemáticas que puedan presentar sus compañeros de todos los cursos.*
34	*A partir del diálogo y establecimiento de acuerdos, ayudan a superar inconvenientes.*
35	*¿Crees que estos programas o actividades llegan a todos los estudiantes?*
36	*Me parece que a veces no se abren los suficientes espacios para ejecutar estas jornadas.*
37	*¿Qué impacto crees que tienen las iniciativas en el ambiente escolar?*
38	*Cualquier iniciativa que se plantee tiene impacto si todos los miembros de la comunidad educativa se involucran.*
39	*Se debe dar el seguimiento adecuado para revisar aciertos o cosas por mejorar.*
40	*¿De qué manera la escuela colabora con el desarrollo de habilidades sociales para formar ciudadanía?*
41	*Desde las diferentes clases y espacios de la institución.*
42	*En relación con el cumplimiento de normas, deberes y acuerdos.*
43	*En el respeto y la tolerancia.*
44	*En la sensibilización hacia cómo mis acciones, sean buenas o malas, afectan al individuo y a la comunidad.*
45	*¿Qué acciones realiza la institución frente a las situaciones de violencia?*
46	*La ejecución de protocolos de acuerdo con la naturaleza de la situación.*
47	*El seguimiento de los casos.*
48	*La toma de decisiones en comités o consejos.*
49	*¿Consideras que son suficientes?*
50	*Infortunadamente, a veces no.*
51	*Propuestas o recomendaciones de los actores.*
52	*Si pudieras proponer una o dos acciones concretas para mejorar la convivencia en la escuela, ¿cuáles serían?*
53	*Incluir más jornadas donde los estudiantes puedan expresar situaciones que afecten su estado de ánimo.*
54	*Hacer ferias, actividades lúdicas y de trabajo en equipo.*
55	*Contar con el acompañamiento de entidades externas capacitadas en el fortalecimiento de la sana convivencia.*
56	*¿Cómo crees que se podrían implementar?*

57	*Realizando dichas actividades bimestralmente.*
58	*En algunas ocasiones con acompañamiento de cuidadores o padres de familia.*
59	*¿Qué rol deberían tener los estudiantes, los profesores, los padres y la dirección de la escuela en la prevención de la violencia?*
60	*Los estudiantes son actores activos, que proponen e implementan estrategias.*
61	*Los docentes y orientadores acompañan procesos en la institución.*
62	*Los padres de familia ofrecen acompañamiento vital desde la casa y fundamentación de valores.*
63	*La rectoría y coordinación gestionan procesos para potenciar la convivencia dentro y fuera de la institución.*
64	*¿Qué recursos o apoyos adicionales crees que serían necesarios para abordar este problema de manera más efectiva?*
65	*Sería pertinente el acompañamiento de más entidades externas.*
66	*Apoyar en la sensibilización del buen trato desde la institución y el contexto familiar.*
67	*Destinar recursos para realizar convivencias por niveles con una temática específica.*
68	*¿De qué manera los profesores, padres y dirección de la escuela colaborarían con la formación de ciudadanía?*
69	*Siempre dar el buen ejemplo de un trato respetuoso.*
70	*Mostrar el seguimiento de normas y valores.*
71	*Moldear implícitamente el comportamiento de los estudiantes.*
72	*Abrir siempre espacios para el diálogo y la escucha.*
73	*¿Qué rol crees que deberían tener los padres en estas iniciativas?*
74	*Los padres tienen un rol bastante relevante porque inculcan valores desde siempre.*
75	*Los padres pueden compartir con los chicos en diferentes contextos y espacios.*
76	*Los estudiantes deben respetar las normas de un determinado lugar fuera del colegio.*
77	*El colegio y sus actores (docentes, coordinadores, orientadores) complementan la formación de los padres.*
78	*¿Has identificado patrones o tendencias en los conflictos o problemas de convivencia en la institución?*
79	*Buena parte de los conflictos se generan por falta de comunicación.*
80	*También por chismes y envidia entre compañeros.*
81	*Problemas de carácter amoroso.*
82	*Contacto físico en los encuentros deportivos.*
83	*El consumo de SPA por parte de algunos estudiantes también puede generar agresividad.*

84	*¿Hay algún otro aspecto sobre la violencia en las escuelas que considere importante mencionar y que no hayamos abordado?*
85	*Casi siempre se aborda la violencia desde los estudiantes.*
86	*También en los conflictos entre estudiantes y docentes o directivas.*
87	*No se analiza mucho la violencia generada desde los padres de familia o cuidadores hacia la comunidad educativa.*

Nota. Elaboración propia

La tabla 31 cierra la serie de descripciones protocolares con la del docente No. 3, explicitando la correlación noético-noemática que da cuenta del sentido atribuido por este último informante a las dinámicas de violencia y convivencia escolar.

Tabla 31

Descripción protocolar docente No. 3

LÍNEA / FRAGMENTO	UNIDAD DE SIGNIFICADO TRASCENDENTAL	CORRELACIÓN NOÉTICO-NOEMÁTICA (NOESIS → NOEMA)
«Depende del contexto intervengo» (L2)	La conciencia opera una *reducción situacional previa*: antes de actuar, suspende la respuesta automática para analizar el horizonte intencional en el que se da el conflicto, reconociendo que cada situación constituye un mundo vivido singular con sus propias estructuras de sentido y riesgo.	Percibir ambigüedad → constitución del conflicto como horizonte noemático por develar antes de cualquier acto transformador. Evaluar contexto → constitución de la intervención como síntesis intencional que emerge tras la intuición originaria de las estructuras situacionales.
«Hago caso omiso para evitar salir afectada» (L3)	La conciencia experimenta el *quiebre de la responsabilidad trascendental*: al percibir amenaza a su propia integridad, se repliega sobre sí misma en un acto de autoprotección que, aunque comprensible fenomenológicamente, revela el colapso temporal de la *Einfühlung* (empatía) ante el sufrimiento ajeno cuando la propia seguridad se ve comprometida.	Percibir riesgo personal → constitución del otro sufriente como correlato que debe ser excluido temporalmente del horizonte de preocupación (*Fürsorge*). Optar por el silencio → constitución del testimonio como riesgo existencial que podría profundizar la propia vulneración.
«Si la víctima no cuenta con respaldo,	La conciencia descubre la *asimetría ética originaria*: cuando percibe al otro como mónada completamente aislada sin horizonte de reconocimiento institucional,	Percibir abandono absoluto → constitución del estudiante marginado como correlato trascendental que reclama

es posible que actúe» (L6)	surge una exigencia trascendental de intervención que supera el cálculo de riesgo, revelando que la responsabilidad ética se intensifica ante la extrema vulnerabilidad del otro.	imperativamente mi reconocimiento. Decidir actuar → constitución de la intervención como respuesta a la exigencia eidética de no permitir la existencia de sujetos completamente invisibles en el *Lebenswelt* escolar.
«Tomar un breve momento para analizar qué pasa» (L9)	La conciencia opera una *pausa fenomenológica espontánea*: antes de cualquier acción, introduce una brecha temporal que suspende la reacción inmediata, permitiendo que el fenómeno se muestre en su estructura eidética antes de ser transformado —acto rudimentario de *epoché* que precede a toda intervención ética genuina.	Percibir urgencia → constitución del impulso a actuar como presión del mundo natural (*Weltglaube*) que debe ser suspendida. Introducir pausa → constitución del tiempo reflexivo como condición trascendental para que el sentido originario del conflicto emerja sin distorsión.
«Indagar a las partes sobre lo que está sucediendo» (L10)	La conciencia adopta una *actitud comprensiva originaria*: reconoce que el conflicto no es un hecho objetivo "allí afuera", sino un fenómeno constituido intencionalmente por múltiples subjetividades; por ello busca acceder a los mundos vividos (*Lebenswelten*) de los actores para comprender cómo cada uno constituye el sentido de lo ocurrido.	Percibir pluralidad de relatos → constitución del conflicto como nudo de horizontes intencionales superpuestos. Indagar sin prejuzgar → constitución del testimonio como fenómeno puro que debe ser recibido en su alteridad antes de ser sintetizado.
«Intentar llegar a algún acuerdo» (L11)	La conciencia proyecta un *horizonte reconciliatorio eidético*: no busca imponer una solución externa, sino restablecer la *Einfühlung* fracturada mediante un acto intencional co-originario donde las partes recuperan la capacidad de constituirse mutuamente como sujetos dignos en un mundo compartido restaurado.	Percibir ruptura → constitución del conflicto como quiebre en la síntesis pasiva de reconocimiento mutuo. Buscar acuerdo → constitución del consenso como síntesis trascendental que repara el tejido intersubjetivo sin anular las subjetividades en pugna.
«Solicitar ayuda si la situación se sale de control» (L12)	La conciencia descubre sus *límites constitutivos*: reconoce que su capacidad para restablecer la intersubjetividad fracturada es finita, y por ello se dirige hacia otros sujetos trascendentales (colegas, orientadores) como correlatos necesarios para completar la síntesis ética requerida —acto de humildad fenomenológica que reconoce la incompletud originaria de toda mónada aislada.	Percibir sobrepaso → constitución de mí mismo como sujeto trascendental limitado cuya intencionalidad requiere complementación. Solicitar apoyo → constitución del otro adulto como correlato trascendental que amplía mi horizonte de acción ética cuando este colapsa por saturación.

«Teniendo en cuenta los protocolos… hasta donde mis funciones me lo permiten» (L15-16)	La conciencia experimenta la *tensión entre ética y facticidad*: reconoce que su responsabilidad trascendental por el otro choca con los límites estructurales de su rol institucional, revelando el carácter siempre incompleto de toda síntesis ética en el mundo vital escolar —el protocolo se constituye como horizonte eidético que simultáneamente posibilita y limita la acción moral.	Percibir exigencia ética → constitución del sufrimiento ajeno como demanda trascendental que excede mis competencias formales. Respetar límites funcionales → constitución del rol docente como estructura trascendental acotada que media —y a veces bloquea— la plena realización de la responsabilidad ética originaria.
«La conciliación es importante… pero muchas veces insuficiente» (L27-28)	La conciencia descubre la *insuficiencia constitutiva del diálogo*: reconoce que, pese a su valor eidético como medio para restablecer la *Einfühlung*, existen quiebres intersubjetivos tan profundos que resisten la reconciliación verbal, revelando los límites de la palabra como herramienta para reparar todos los daños en el tejido relacional.	Percibir potencial reconciliatorio → constitución del diálogo como estructura trascendental que posibilita el encuentro restaurado. Reconocer límite → constitución de ciertos conflictos como quiebres tan profundos que exigen intervenciones que trascienden la esfera puramente comunicativa.
«Amonestaciones y sanciones… más efectivas» (L29)	La conciencia experimenta la *tensión entre restauración y orden*: cuando la *Einfühlung* no logra restablecerse mediante el diálogo, surge la necesidad trascendental de imponer una síntesis temporal externa (sanción) que restablezca mínimamente el horizonte de seguridad ontológica, aunque sin lograr la plena reconciliación intersubjetiva —reconocimiento de que el orden puede preceder éticamente a la comunidad plena.	Percibir fracaso del diálogo → constitución de la sanción como estructura temporal que impide la disolución total del *Lebenswelt* escolar. Aplicar consecuencia → constitución del castigo como acto que restablece mínimamente la protención colectiva cuando la confianza espontánea ha colapsado.
«Conflictos por falta de comunicación… chismes y envidia» (L79-80)	La conciencia identifica la *violencia relacional sutil como quiebre en la trama intersubjetiva*: los rumores y la envidia no son meros comportamientos, sino actos intencionales que constituyen al otro como objeto manipulable, aniquilando su subjetividad trascendental y transformando el espacio escolar en territorio de desconfianza donde la *Einfühlung* se vuelve imposible.	Percibir chisme → constitución del rumor como acto que cosifica al otro, reduciéndolo a mero perfil perceptivo sin acceso a su interioridad. Experimentar envidia → constitución del compañero como rival ontológico cuya presencia amenaza mi propio lugar en el horizonte de reconocimiento colectivo.
«Casi siempre se aborda la violencia desde los estudiantes» (L85)	La conciencia descubre la *ceguera institucional fenomenológica*: la escuela opera con una reducción natural que invisibiliza las violencias ejercidas por adultos (docentes, directivos, padres),	Percibir sesgo analítico → constitución de la violencia adulta como fenómeno sistemáticamente excluido del horizonte de visibilidad

	revelando cómo el *Weltglaube* institucional neutraliza ciertas manifestaciones de poder como "normales", impidiendo su constitución como fenómenos violentos dignos de análisis trascendental.	institucional. Cuestionar enfoque → constitución de la crítica como acto de *epoché* que suspende la naturalización de las jerarquías escolares para develar su potencial violento.
«No se analiza mucho la violencia de los padres» (L87)	La conciencia identifica la *trasposición trascendental del daño familiar*: reconoce que la violencia escolar frecuentemente es la reconstitución en el *Lebenswelt* escolar de estructuras violentas originadas en el mundo vital primario (hogar), revelando la interconexión de los horizontes existenciales y la imposibilidad de comprender la violencia escolar sin analizar sus raíces constitutivas en otros contextos vitales.	Percibir origen externo → constitución de la agresión escolar como manifestación secundaria de un quiebre intersubjetivo originario en el hogar. Reconocer traslado → constitución del aula como territorio donde se reactualizan estructuras afectivas sedimentadas en el mundo vital primario no resueltas.

Nota. Elaboración propia

Fase 2: Reducción trascendental

Esta fase corresponde al ejercicio de la *actitud fenomenológica trascendental*, que implica la aplicación rigurosa de la *épokhé*: la suspensión metódica de toda creencia en la existencia independiente de los fenómenos escolares, incluida la violencia. Esto trata de interrogar cómo la conciencia trascendental constituye el *sentido* de violencia escolar como unidad intencional. La investigación husserliana se instala en la esfera de la conciencia pura para describir las estructuras mediante las cuales algo se da *como violencia* en los actos de percepción, juicio y valoración.

Desde la perspectiva, la violencia escolar no se aborda como conducta observable ni como expresión existencial del estar-en-el-mundo, sino como *correlato noemático*: una formación de sentido que se constituye en correlación con actos intencionales específicos (*noesis*), percibir amenazas, juzgar intenciones hostiles, sentir temor anticipado. El análisis busca describir eidéticamente las estructuras invariantes de la intencionalidad que permiten que ciertos gestos, palabras o silencios adquieran el carácter de violencia para la conciencia. El miedo, la soledad o la búsqueda de reconocimiento son vivencias intencionales cuya descripción rigurosa exige reducirlas a su función constitutiva en la génesis del fenómeno.

Las entrevistas en profundidad, diseñadas con guiones flexibles y abiertos, buscan capturar las experiencias vividas (Erlebnisse) de los participantes respecto a la violencia escolar. Siguiendo el principio husserliano de intencionalidad, se analiza cómo los actos conscientes de percibir, sentir y juzgar configuran el sentido que la violencia adquiere para cada sujeto: el miedo configura al otro como amenaza; la soledad configura el entorno como hostil; la búsqueda de pertenencia configura ciertas conductas como estrategias de reconocimiento.

Paralelamente, el diario de campo sirve como instrumento reflexivo del investigador, quien, inmerso en el contexto escolar durante los descansos (10:00 a.m.), este registro describe eidéticamente las síntesis intencionales mediante las cuales lo percibido, lo sentido y lo juzgado se entrelazan para que algo se dé *como violencia* con validez objetiva. Trata de elucidar las estructuras constitutivas que permiten que, a partir de actos noéticos (percibir amenazas, sentir temor, juzgar injusticias), se configure el correlato noemático "violencia escolar" como unidad de sentido capaz de trascender la subjetividad singular y adquirir validez intersubjetiva para múltiples conciencias.

La combinación de estas técnicas permite describir eidéticamente las síntesis temporales y las operaciones intersubjetivas que, a partir de vivencias originarias en la esfera propia de la conciencia, se constituya un mundo escolar compartido donde la violencia adquiere sentido objetivo para múltiples sujetos, revelando así las condiciones trascendentales que fundamentan toda objetividad social.

Durante la inmersión, la investigadora ejerce la *epoché* para suspender la actitud natural que toma el mundo escolar como dato objetivo. En este movimiento reduccionista, lo relevante deja de ser el «comportamiento observable» para convertirse en la correlación noético-noemática que constituye toda experiencia de violencia: por un lado, la *noesis*, los actos intencionales mediante los cuales los estudiantes, docentes o familias *viven* el fenómeno (temer, negar, normalizar, silenciar, recordar con vergüenza); por otro, el *noema*, el correlato intencional, es decir, la violencia escolar como amenaza difusa en el pasillo, como broma que hiere sin nombre, como silencio cómplice que estructura lo no dicho.

Esta aproximación busca describir cómo la conciencia se constituye *en relación con* el fenómeno, revelando que la violencia escolar no existe independientemente de los modos en que es vivida, sentida y significada por quienes la habitan. Solo desde esta mirada trascendental que interroga la estructura misma de la experiencia antes que sus manifestaciones empíricas es posible acceder a la riqueza eidética del fenómeno y sentar las bases para una intervención que responda no a categorías institucionales impuestas, sino a la textura vivencial de la convivencia escolar.

Tabla 32

Resultados de la primera reunión con los equipos directivos para la inmersión al campo

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	HORARIO DISPUESTO PARA EL ESTUDIO	POSIBLES INFORMANTES	# DE CASOS VOLUNTARIOS
Institución Educativa Distrital Manuel del Socorro Rodríguez	Jornada matutina: durante el descanso a las 10:00 a.m.	Estudiantes de grados iniciales de básica secundaria remitidos a orientación escolar, docente-orientador, y padres de familia	6
Centro Integral José María Córdoba I.E.D.	Jornada matutina: durante el descanso a las 10:00 a.m.	Estudiantes de grados iniciales de básica secundaria remitidos a orientación escolar, docente-orientador, y padres de familia	6

***Nota*.** Elaboración propia

La tabla 8, sistematiza los acuerdos logrados con las dos instituciones educativas participantes en el estudio: Institución Educativa Distrital Manuel del Socorro Rodríguez y Centro Integral José María Córdoba I.E.D. En todos los casos, se estableció un horario común para el desarrollo de las actividades de investigación: durante el descanso de la jornada matutina a las 10:00 a.m., lo que facilita la participación sin interrumpir el proceso académico. Este acuerdo refleja la disposición institucional para colaborar en la investigación y garantiza condiciones óptimas para la observación participante y las entrevistas.

Los informantes identificados incluyen a cinco estudiantes, dos del Colegio Manuel del Socorro Rodríguez y tres del Colegio José María Córdoba, todos pertenecientes a

grados iniciales de básica secundaria y remitidos a orientación escolar por presentar conductas violentas o dificultades en la convivencia, así como al docente-orientador y padres de familia, tanto de estudiantes agresores como de víctimas.

La participación de estudiantes, docentes, orientadores y familias enriquece el horizonte experiencial desde el cual se intuye la esencia de la violencia escolar. Estas múltiples voces buscan ampliar la densidad descriptiva que permite acceder a su estructura invariantes. Cada relato aporta una perspectiva singular sobre cómo la violencia se da en la conciencia: como amenaza corporal para el estudiante, como impotencia institucional para el docente, como desbordamiento ético para el orientador, o como fractura en el cuidado para la familia.

Esta diversidad, seleccionada intencionalmente, profundiza la comprensión de un mismo fenómeno vivido desde distintos modos de existencia escolar. Sobre esta base descriptiva se erige el constructo teórico: un modelo de interacción social que, anclado en la vivencia concreta, orienta la formación de ciudadanos de paz no como ideal abstracto, sino como posibilidad ética emergida del encuentro intersubjetivo en el aula. Este análisis constituye el núcleo interpretativo del estudio, en la que se procesan y dan sentido a los datos recogidos mediante entrevistas en profundidad y diarios de campo. Esta fase inicia con la identificación rigurosa de unidades de significado, es decir, segmentos del discurso o de la observación que expresan una idea relevante sobre la experiencia vivida de la violencia escolar.

Cada unidad de significado se extrae respetando fielmente la voz del participante y se analiza considerando la intencionalidad de la conciencia, es decir, cómo el sujeto dirige su conciencia hacia el fenómeno de la violencia escolar y lo experimenta en primera persona. Posteriormente, se somete el conjunto de unidades a un proceso riguroso de reducción eidética, mediante el cual, a través de la variación imaginativa, se descartan los elementos accidentales o contextuales particulares para revelar los rasgos invariantes que constituyen la esencia (*eidos*) de la experiencia vivida.

Este proceso identifica unidades de significado, dimensiones esenciales que configuran el fenómeno desde la perspectiva de cada actor y temas universales, rasgos invariantes compartidos transversalmente por estudiantes, docentes y padres de familia

que revelan la estructura profunda de la experiencia de la violencia escolar. La síntesis final describe la esencia del fenómeno mediante la correlación noemática-noética: el *noema* (qué se experimenta: el objeto intencional de la violencia) y la *noesis* (cómo se experimenta: el acto de conciencia que lo constituye).

Cada unidad se extrae respetando la voz del participante y se analiza a la luz del contexto en que fue producida. Posteriormente, se realiza una categorización descriptiva, proceso mediante el cual las unidades de significado se agrupan según similitudes temáticas centrales y algunas universales, conceptuales o existenciales, dando lugar a categorías provisionales que reflejan los patrones emergentes en las percepciones, emociones y relaciones de los actores.

Este trabajo analítico, guiado por los principios de la fenomenología trascendental de Husserl, busca comprender la esencia de la experiencia mediante la descripción rigurosa de las estructuras de la conciencia que la constituyen. A través de la *epoché* y la reducción fenomenológica, se examina la correlación noemática-noética (qué se experimenta y cómo se experimenta) para acceder a las esencias invariantes que configuran el fenómeno desde la subjetividad de quienes lo viven, sentando así las bases para un modelo de interacción social auténtico y transformador.

Tras la aplicación rigurosa de la *epoché*, que suspende la creencia natural en la existencia objetiva de *grupos*, *violencia* o *aula* como realidades empíricas, se develan las estructuras constitutivas mediante las cuales la conciencia pura genera el sentido de «convivencia escolar conflictiva». Los fragmentos protocolarios no describen conductas observables, sino *correlaciones intencionales originarias* donde cada acto noético configura inseparablemente su correlato noemático.

La conciencia se constituye originariamente en un *horizonte de familiaridad intersubjetiva* («en general son buenas»), donde la síntesis pasiva de reconocimiento mutuo permite habitar el aula como *comunidad de mónadas en co-pertenencia*. No obstante, esta familiaridad se quiebra periódicamente mediante actos perceptivos que constituyen al otro como *alteridad disruptiva* («a veces hay discusiones»), fracturando el horizonte de co-pertenencia y transformando el espacio escolar en territorio de amenaza

difusa. Este quiebre no es un «hecho social», sino una *modificación trascendental* en la estructura intencional que posibilita el encuentro ético.

El fracaso de la *Einfühlung* (empatía trascendental) se manifiesta cuando la conciencia opera una *reducción egológica* del otro: al percibir diferencia «*son diferentes*», constituye al compañero no como sujeto trascendental, sino como *extranjero ontológico* cuya interioridad permanece inaccesible. Esta cosificación genera barreras noemáticas que fragmentan el espacio social en esferas de accesibilidad diferencial, donde ciertos sujetos se constituyen como *presencias invisibles* en el horizonte compartido («algunos casi no se relacionan»).

La afectividad trascendental (*Gemüt*) emerge como condición de posibilidad para la constitución ética del mundo: el malestar ante la agresión ajena («me sentí incómoda y triste») no es una reacción psicológica contingente, sino una *síntesis afectiva originaria* que modifica el horizonte temporal de la conciencia, revelando que el sufrimiento del otro constituye una *afectación trascendental* que funda el valor de la dignidad intersubjetiva. Sin embargo, esta intencionalidad ética colapsa cuando la conciencia opera una *neutralización intencional*: al percibir la burla como «broma», suspende deliberadamente la dimensión afectiva constitutiva del acto, constituyendo la agresión como *no-evento ético* y anulando la vulnerabilidad del otro mediante una síntesis deformada que preserva la inmunidad egológica.

Surge entonces la *intencionalidad ética normativa* como estructura trascendental irreductible: al juzgar injusticia («pensé que no estaba bien»), la conciencia no describe un hecho, sino que se dirige originariamente hacia el *deber-ser*, constituyéndose a sí misma como *sujeto ético co-responsable* de la restauración del mundo compartido. Este acto noético funda la posibilidad de la comunidad como exigencia eidética previa a toda norma positiva.

En síntesis, eidética, la «violencia escolar» se constituye trascendentalmente como *fracaso estructural de la apertura intersubjetiva originaria*: colapso de la *Einfühlung*, fragmentación del horizonte temporal compartido y neutralización de la intencionalidad ética. Es un fenómeno localizado en el *quiebre de las estructuras constitutivas* que permiten habitar el mundo escolar como espacio de reconocimiento mutuo, una

imposibilidad trascendental de co-pertenencia ontológica que se manifiesta en correlaciones noético-noemáticas invariantes: *percibir amenaza → constituir territorio hostil; sentir exclusión → constituir espacio como fragmentado; juzgar injusticia → constituirse como sujeto ético responsable*. Esta descripción eidética, purgada de toda pretensión aplicada mediante la *epoché*, revela las condiciones trascendentales que fundamentan toda experiencia de convivencia violenta en el ámbito escolar.

Percepción del espacio escolar

El espacio escolar se constituye originariamente para la conciencia estudiantil como *horizonte de familiaridad intersubjetiva*, donde la síntesis pasiva de reconocimiento mutuo permite habitar el aula como comunidad de mónadas en co-pertenencia. No obstante, esta familiaridad se quiebra periódicamente mediante actos perceptivos que constituyen al otro como alteridad disruptiva: «en general son buenas, aunque a veces hay discusiones».

Este quiebre no es un «conflicto observable», sino una modificación trascendental en la estructura intencional que transforma el aula de territorio de acogida en espacio amenazante. El miedo experimentado *me dio miedo o me quitó las ganas de participa*r opera como síntesis afectiva que colapsa las pretensiones temporales, truncando la posibilidad de proyectar un futuro escolar habitable y constituyendo el presente como horizonte de opacidad donde la participación se experimenta como riesgo existencial. Paralelamente, la percepción de segmentación social *sí, hay grupos muy marcados* revela cómo la conciencia opera una síntesis de homogeneidad que fragmenta el campo social en esferas de accesibilidad diferencial, constituyendo ciertos sujetos como mónadas cerradas sin horizonte inmediato de encuentro. Ante esta fragmentación, emerge el refugio ontológico: el cuarto se constituye como espacio de seguridad trascendental donde el estudiante restablece temporalmente la integridad de su mundo vital frente al colapso de la intersubjetividad escolar.

Tabla 33

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición estudiante No. 1

FASE DEL ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO	APLICACIÓN AL ESTUDIANTE 1
Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Transcripción literal y neutra de lo dicho por el sujeto, sin interpretación ni valoración. Se registra el fenómeno tal como aparece en la actitud natural, como dato bruto para el análisis posterior.	*"Sí, casi siempre hay grupos de amigos que se mantienen entre ellos. Algunos se llevan bien, pero otros no se hablan mucho."* (Líneas 5-8) *"Me sentí incómoda y triste por la persona agredida."* (Líneas 31-32)
Unidad Cualitativa Convencional	Análisis interpretativo desde la psicología o sociología empírica: se identifican temas, categorías o patrones en el discurso, tratando los fenómenos como realidades objetivas del mundo social. *(Nota husserliana: esta fase pertenece aún a la actitud natural y debe ser sometida a epoché para acceder a lo trascendental)*.	Los grupos escolares se interpretan como "estructuras sociales reales" con fronteras definidas; la tristeza se entiende como "respuesta emocional empírica" ante un evento externo. Se construye una unidad temática: *"segmentación social con afecto empático hacia marginados"*.
Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión radical (*épochē*) de la creencia en la existencia objetiva de los fenómenos descritos. No se niega empíricamente la existencia de grupos o emociones, sino que se coloca entre paréntesis su validez ontológica para dirigir la mirada a *cómo* se constituyen originariamente en la vida de la conciencia pura.	Frente a *"grupos que no se hablan"*, suspendo la creencia en su realidad fáctica. No pregunto *si existen* grupos aislados, sino *cómo la conciencia intuye originariamente la unidad de objeto "campo relacional"*: no como dos entidades separadas, sino como una totalidad polarizada donde la cercanía y la distancia se dan simultáneamente en un solo acto perceptivo-intencional. La tristeza deja de ser "reacción a un hecho" para convertirse en modificación constitutiva del horizonte vital.
Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción del *acto constituyente* en su pureza: ¿qué tipo de vivencia intencional (percibir, juzgar, sentir, recordar) configura el fenómeno? Se atiende a la estructura temporal y afectiva del acto mismo, sin referirlo aún a su objeto.	• *Acto perceptivo-categorizador*: intuir simultáneamente "grupo A" y "grupo B" no como entidades aisladas, sino como polos correlativos en un campo relacional único. • *Acto afectivo pre-reflexivo*: la tristeza no como emoción secundaria, sino como tonalidad originaria que modula toda la apertura al mundo escolar, inhibiendo la espontaneidad comunicativa. • *Acto valorativo ético*: intuir inmediatamente la injusticia como exigencia práctica ("debía ayudar"), sin mediación racional.
Análisis Noemático (El	Descripción del *sentido constituido* (noema) como unidad de objeto en la intuición: no un agregado de	• *Unidad de objeto "campo relacional escolar"*: no suma de grupos, sino totalidad sintética donde la identidad de

objeto intencional)	cualidades, sino el polo de identidad al que convergen múltiples actos en una síntesis originaria. El objeto se revela como correlato inmanente de la vida intencional.	cada polo se constituye exclusivamente en su referencia al otro ("no hablarse" define positivamente la estructura del campo). • *Unidad de objeto "situación violenta"*: no concatenación de hechos (empujón + insulto), sino totalidad indivisible donde convergen perfil perceptivo, afectivo (malestar), valorativo (injusticia) y práctico (exigencia de ayuda) como dimensiones inseparables de una única intuición. • *Unidad de objeto "escuela amenazante"*: tras la vivencia violenta, el aula se intuye originariamente como horizonte de riesgo existencial, donde la espontaneidad vital se ve inhibida por protenciones de daño futuro.
Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Mediante variación libre en la imaginación, se extrae la *eidos* invariante: la estructura esencial que permanece en todas las posibles modificaciones del fenómeno y que constituye su condición de posibilidad. Se revela lo universal trascendental que hace posible que algo se dé *como* grupo, *como* violencia o *como* comunidad.	• *Eidos de la segmentación social*: toda comunidad intersubjetiva se constituye originariamente como campo polarizado donde inclusión y exclusión son momentos correlativos inseparables —la identidad grupal presupone trascendentalmente una alteridad definitoria. • *Eidos de la violencia escolar*: estructura invariante de *intencionalidad negativa dirigida a degradar la alteridad*, donde el otro deja de ser sujeto para convertirse en objeto de humillación; esta esencia trasciende modalidades concretas (física, verbal) y revela una posibilidad constitutiva de la intersubjetividad dañada. • *Eidos de la confianza ética*: apertura originaria del ego a la alteridad como condición trascendental de toda comunidad posible; la entrega al "garante ético" (profesor) no descubre una cualidad objetiva, sino que constituye activamente al otro como figura de seguridad en el horizonte de la intersubjetividad rota.

***Nota*.** Elaboración propia

El estudiante No 1, describe un entorno escolar marcado por relaciones interpersonales en general positivas, aunque frecuentemente tensionadas por

discusiones y una clara jerarquía social que distingue entre líderes y quienes ocupan posiciones más marginales. La interacción entre grupos es selectiva, con casos de aislamiento atribuidos a la timidez o a la percepción de diferencia, mientras que ciertos compañeros actúan como líderes negativos cuyas conductas disruptivas vinculadas a la falta de respeto o atención generan conflictos. Aunque reconoce la existencia de apoyo mutuo, también identifica rivalidad, y percibe la violencia escolar de forma integral, incluyendo agresiones físicas, verbales y psicológicas; sin embargo, señala que muchas de estas conductas, como burlas o empujones, son normalizadas por algunos como "bromas", evidenciando una brecha en su reconocimiento como violencia. Tanto como testigo como víctima, reporta malestar emocional, miedo y desmotivación escolar, pero también manifiesta una conciencia ética que lo impulsa a esperar intervención adulta, en quien deposita confianza, especialmente en los docentes.

Lo que se da originariamente en la intuición son una unidad de objeto campo relacional escolar que se intuye en un solo acto sintético como totalidad polarizada. La conciencia intuye originariamente una estructura única donde la cercanía *se llevan bien* y la distancia *no se hablan* se constituyen mutuamente como polos correlativos inseparables. La unidad del objeto reside en una supuesta en la síntesis intencional misma: el *no hablarse* no es ausencia o negación, es, en sí, un perfil positivo que configura estructuralmente el campo, sin este contraste, la noción misma de grupo perdería su sentido. Esta unidad no es estática: se mantiene a través de síntesis temporales donde las retenciones (recuerdos de interacciones previas) y pretensiones (expectativas de encuentros futuros) tejen continuamente su identidad en el fluir de la conciencia.

La unidad de objeto situación violenta se da en la intuición como totalidad afectivo-ética indivisible. En un solo acto intencional convergen: el perfil perceptivo (el gesto agresivo), el tono afectivo (la incomodidad que modula toda la apertura al mundo), el valorativo (la intuición inmediata de injusticia) y el práctico (la exigencia de intervención: "debía ayudar"). Estos momentos son dimensiones constitutivas de una única síntesis originaria. La tristeza no es una reacción posterior al hecho, sino la tonalidad trascendental que revela cómo la violencia se intuye como *ruptura del ethos comunitario*:

herida en la trama intersubjetiva que constituye el horizonte mismo de la existencia social. Por ello, el objeto "violencia" se da ya cargado de exigencia ética, no como dato neutral, sino como llamado a la responsabilidad.

La unidad de objeto marginado se constituye trascendentalmente como figura límite que define por contraste el horizonte de pertenencia. No se percibe un individuo con cualidades "tímido" o "diferente"; más bien, la conciencia intuye originariamente una estructura relacional donde la inclusión presupone necesariamente una exclusión constitutiva. El "marginado" no es un ser aislado, sino el polo negativo que funda positivamente la identidad del grupo: su presencia como ausencia configura el campo social como totalidad estructurada. Las razones aducidas *timidez, diferencia* son modos en que la conciencia sedimenta narrativamente una estructura trascendental más originaria: la alteridad radical como condición de posibilidad de toda comunidad.

Tabla 34

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición estudiante No. 2

ASE DEL ANÁLISIS	**DESCRIPCIÓN DEL PROCESO**	**APLICACIÓN AL ESTUDIANTE 2**
Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Transcripción literal y neutra de lo dicho, sin interpretación. Registro del fenómeno tal como aparece en la actitud natural, como punto de partida para la reducción.	*"Es buena, aunque a veces hay mucha discusión."* (L3) *"Sí, hay grupos muy claros, hay unos que son los líderes y otros que no tanto."* (L6) *"Me dio miedo o me quitó las ganas de participar."* (L43)
Unidad Cualitativa Convencional	Análisis desde la actitud natural (psicología/sociología empírica): se construyen categorías temáticas tratando los fenómenos como realidades objetivas del mundo social. *(Nota: esta fase permanece en la esfera de la doxa y debe ser reducida para acceder a lo trascendental)*.	Se identifican unidades temáticas convencionales: "relaciones positivas con discusiones", "jerarquías grupales", "aislamiento por timidez", "microviolencias naturalizadas". Estas categorías presuponen ingenuamente la existencia de grupos reales, emociones como estados psicológicos y violencia como hecho objetivo.
Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión radical (*épochē*) de la creencia en la existencia objetiva de los fenómenos. No se niega empíricamente su ocurrencia, sino que se coloca entre paréntesis su validez ontológica para dirigir la	Ante *"grupos muy claros... líderes y otros que no tanto"* (L6), suspendo la creencia en la realidad fáctica de tales jerarquías. No pregunto *si existen* líderes, sino *cómo la conciencia intuye originariamente la unidad de objeto "estructura grupal"*: no

	mirada a *cómo* se constituyen originariamente en la vida intencional del ego puro.	como entidades separadas ("líder"/"no líder"), sino como una totalidad sintética donde la prominencia y la marginalidad se constituyen mutuamente en un solo acto perceptivo-categorizador. La "discusión" (L3) deja de ser un evento externo para revelarse como momento constitutivo inseparable de la unidad "relación interpersonal".
Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción del *acto constituyente* en su pureza: tipo de vivencia intencional (percibir, sentir, juzgar), su estructura temporal (retención-protención) y su tonalidad afectiva originaria, sin referirlo aún a su objeto correlato.	• *Acto perceptivo-polarizador*: intuir simultáneamente "líder" y "no líder" no como roles sociales objetivos, sino como polos correlativos que emergen en un solo acto sintético que estructura el campo relacional. • *Acto afectivo originario*: el miedo (L43) no como emoción reactiva, sino como tonalidad trascendental que modifica la apertura al mundo escolar, inhibiendo la espontaneidad de la intencionalidad comunicativa. • *Acto valorativo inmediato*: intuir la injusticia ("no estaba bien", L41) como exigencia ética originaria, sin mediación racional discursiva —la conciencia no *deduce* lo incorrecto, sino que lo intuye en la vivencia misma.
Análisis Noemático (El objeto intencional)	Descripción del *sentido constituido* (noema) como unidad de objeto en la intuición: el polo de identidad al que convergen múltiples actos en una síntesis originaria indivisible. El objeto no es un *res* tras las apariciones, sino la estructura misma de su aparecer correlativo.	• *Unidad de objeto "relación interpersonal"*: no suma de "bondad" + "discusión", sino totalidad sintética donde cooperación y conflicto se dan originariamente como momentos constitutivos inseparables —la discusión no rompe la relación, sino que configura estructuralmente su unidad. • *Unidad de objeto "estructura grupal jerárquica"*: no colección de individuos con roles, sino campo relacional polarizado donde la identidad de cada polo ("líder"/"marginado") se constituye exclusivamente en su referencia al otro; el "no tanto" (L6) no es carencia, sino perfil positivo que define la estructura misma del grupo. • *Unidad de objeto "violencia naturalizada"*: el empujón o la burla (L38) no son "microviolencias" objetivas, sino actos cuyo sentido fluctúa entre *juego* y *agresión* según los esquemas sedimentados en la intersubjetividad

		histórica —la ambigüedad no es defecto empírico, sino manifestación de la historicidad constitutiva del noema ético.
Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Mediante variación libre en la imaginación, extracción de la *eidos* invariante: la estructura esencial que permanece en todas las posibles modificaciones y que constituye la condición de posibilidad de que algo se dé *como* grupo, *como* violencia o *como* comunidad.	• *Eidos de la comunidad escolar*: toda forma de convivencia intersubjetiva se constituye originariamente como unidad dialéctica donde armonía y conflicto son momentos correlativos inseparables —la paz comunitaria no es ausencia de tensión, sino síntesis viva de proximidad y distancia. • *Eidos de la estratificación social*: la constitución de cualquier campo relacional implica necesariamente una polarización estructural donde centralidad y marginalidad se fundan mutuamente; la inclusión trascendentalmente presupone una exclusión constitutiva como condición de su posibilidad. • *Eidos de la violencia escolar*: estructura invariante de *intencionalidad negativa que degrada la alteridad*, donde el otro deja de ser sujeto para convertirse en objeto de humillación; esta esencia trasciende modalidades concretas (física, verbal) y revela una posibilidad constitutiva de la intersubjetividad herida. • *Eidos de la responsabilidad ética*: la intuición originaria de la injusticia lleva inseparablemente la exigencia de intervención ("debían hacer algo", L41) —la percepción de la violencia no es neutral, sino que se da ya cargada de apertura a la acción restauradora como dimensión constitutiva de la intersubjetividad ética.

***Nota*.** Elaboración propia

La ambigüedad percibida que algunos normalicen la burla como *broma* mientras otros la intuyen como agresión (L35, L38) no revela una confusión subjetiva, sino la *historicidad constitutiva del noema ético*: el sentido de "*violencia*" no está fijado objetivamente, sino que emerge de la lucha intersubjetiva por constituir el horizonte normativo del *Lebenswelt* escolar. Incluso el aislamiento del *estudiante solo* (L15) no se percibe como carencia individual, sino como figura límite que define positivamente la estructura misma de la comunidad: su presencia como ausencia configura el campo

social como totalidad polarizada, mostrando que toda inclusión trascendentalmente presupone una exclusión constitutiva. Así, la conciencia del Estudiante 2 refleja un mundo que constituye activamente el horizonte escolar como campo de tensiones estructurales siempre vulnerable a la ruptura ética, pero también siempre abierto a la responsabilidad originaria que intuye la injusticia como llamado a la restauración comunitaria.

Tabla 35

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición estudiante No. 3

FASE DEL ANÁLISIS	**DESCRIPCIÓN DEL PROCESO**	**APLICACIÓN AL ESTUDIANTE 3**
1. Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Registro ingenuo del testimonio, sin interpretación. Se toma el lenguaje del sujeto en su inmediatez pre-reflexiva.	«Son buenas, aunque a veces hay mucha discusión» (L1-3) «Algunos están más solos... por timidez o porque los ven diferentes» (L13–17) «Es cuando alguien agrede, insulta o maltrata» (L26-28) «Me sentí muy incómoda y triste» (L29-32) «Algunos creen que hacer bromas pesadas no es violencia...» (L33-38) «Pensé que no estaba bien y que debían hacer algo» (L39-41) «Me dio miedo o me quitó las ganas de participar» (L42–43)
2. Unidad Cualitativa Convencional	Agrupación temática de los fragmentos según su pertenencia a un mismo horizonte experiencial (sin aún trascender la actitud natural).	Tres unidades emergen: • *Familiaridad y quiebre*: armonía vs. conflicto en el aula (L1-3). • *Alteridad no reconocida*: soledad por diferencia percibida (L13-17). • *Violencia como colapso intersubjetivo*: agresión, sufrimiento, banalización ética, responsabilidad y miedo (L26-43).
3. Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión de la creencia en la existencia objetiva del «aula», los «compañeros» o la «violencia». No preguntamos *si* existe la violencia, sino *cómo se constituye* como fenómeno en la conciencia.	Pongo entre paréntesis: • La existencia real de los compañeros «tímidos» o «agresores». • La objetividad de la «violencia escolar» como hecho sociológico. • La validez empírica del «miedo» como emoción psicológica. Lo que permanece: la *correlación intencional* mediante la cual la conciencia vive *algo como* violento, *algo como* otro solitario, *algo como* espacio amenazante.

4. Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción de los *actos vividos* (*Erlebnisse*) que constituyen el fenómeno: percibir, juzgar, sentir, temer —cada uno con su modo intencional específico.	• *Percibir armonía* → síntesis pasiva de familiaridad. • *Percibir diferencia* → fracaso de la *Einfühlung* (empatía constitutiva). • *Sentir tristeza* → afectación trascendental (*Gemüt*) que modifica el horizonte temporal. • *Juzgar injusticia* → intencionalidad valorativa que apunta al *deber-ser*. • *Temer* → bloqueo de las protenciones (futuro vivido como amenaza).
5. Análisis Noemático (El objeto intencional)	Descripción del *objeto tal como se da con su sentido*: no el «agresor empírico», sino el agresor *como constituido* en el acto de percepción violenta.	• El aula *como* horizonte de co-pertenencia (noema de la percepción armónica). • El compañero *como* «extranjero ontológico» (noema del fracaso empático). • La agresión *como* aniquilación de la trascendencia del otro (noema del acto violento). • El sufrimiento *como* quiebre del *Lebenswelt* compartido (noema de la tristeza). • La broma *como* no-evento ético (noema de la neutralización moral).
6. Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Intuición de la esencia universal (*eidos*) que se revela en todas las variaciones: la estructura trascendental que hace posible *toda* experiencia de violencia escolar.	Invariante descubierta: *La violencia escolar se constituye originariamente como colapso de la apertura intersubjetiva que funda el Lebenswelt*. Este colapso opera en tres dimensiones trascendentales: 1. Temporal: bloqueo de las protenciones (el futuro ya no es habitable). 2. Afectiva: la tristeza y el miedo son síntesis originarias que revelan la dignidad del otro como condición de posibilidad del mundo compartido. 3. Ética: la conciencia no puede evitar constituir el acto violento como *anomalía eidética* en el orden de la comunidad — el «deber hacer algo» no es una opinión, sino una estructura trascendental de la intersubjetividad constituida.

***Nota*.** Elaboración propia

El estudiante No 4, describe la *vida intencional en su drama constitutivo*. Los *grupos marcados* no existen *antes* de la conciencia: son síntesis activas mediante las cuales la mónada egológica segmenta el campo social. La «violencia» es un *quiebre en la apertura intersubjetiva* que posibilita el reconocimiento del otro como sujeto. La

demanda final *crear un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados* no es una propuesta pedagógica ingenua, sino la intuición originaria de que el *Lebenswelt* escolar debe reconstruirse como espacio de *co-pertenencia trascendental*, donde cada mónada pueda aparecer como correlato en el juego infinito del reconocimiento mutuo.

Tabla 36

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición estudiante No. 4

FASE DEL ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO	APLICACIÓN AL ESTUDIANTE 4
1. Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Registro ingenuo del testimonio en la actitud natural, sin añadir ni suprimir sentido. Se toman las palabras del sujeto como *phenomena data*.	«Un poco regulares.» (L3) «Sí, hay grupos marcados en la escuela y en mi clase también.» (L6) «Nos tratamos bien y juego con ellos.» (L8) «No recibo apoyo de mis compañeros de clase y sí existen competencias y rivalidad.» (L11-12) «Sí hay estudiantes que son aislados.» (L15) «Porque tienen comportamientos y conductas diferentes y por nacionalidad.» (L17) «Sí hay personas que lideran negativamente el curso.» (L20) «Porque… les llama la atención o porque conviven en un ambiente de violencia.» (L22-23) «Es normal, pero algunos no quieren ser amigos de todos.» (L26) «Son por las peleas en el colegio con los compañeros.» (L28-29) «Sí he sido víctima y me sentí mal, muy mal.» (L32) «Yo creo que todos los estudiantes no comprenden lo que es la violencia escolar.» (L35-36) «Sí hay agresiones que para uno es normal y que para otros no lo ven normal.» (L39-40) «Pensé que por qué me estaba pasando esto, no sabía por qué.» (L43) «Me afecta porque quiero estar tranquilo, pero a mí me buscan problemas y no me dejan concentrar.» (L45-46) «No conté nada y luego mi mamá se enteró y habló conmigo.» (L49) «Hacer charlas sobre la violencia escolar… que los profesores nos escuchen y no nos juzguen.» (L52-54) «Nosotros los estudiantes debemos

		portarnos bien y hacer caso a los profesores.» (L56-57) «Yo creo que tener empatía con todos nuestros compañeros.» (L60) «Poder socializar con todos los compañeros.» (L63) «Crear un ambiente de aprendizaje acogedor y seguro donde los estudiantes se sientan valorados y apoyados.» (L66-67)
2. Unidad Cualitativa Convencional	Agrupación temática en la actitud natural: identificación de núcleos experienciales sin trascender aún al plano constitutivo.	Tres unidades emergen: • *Topografía social del aula*: percepción de grupos marcados, permeabilidad selectiva y aislamiento de «diferentes» (L3, L6, L8, L15, L17). • *Constitución ambigua de la violencia*: reducción a lo físico, relatividad normativa, victimización personal y desorientación ante el sinsentido (L20, L22-23, L26, L28-29, L32, L35-36, L39-40, L43, L45-46). • *Exigencia ética de reconocimiento*: silencio protector, demanda de escucha sin juicio, internalización de normas y proyección de un *Lebenswelt* restaurado (L49, L52-54, L56-57, L60, L63, L66-67).
3. Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión radical de la *general thesis* del mundo natural: no preguntamos si «existen» grupos escolares o violencia objetiva, sino *cómo se constituyen* como fenómenos en la vida intencional trascendental.	Pongo entre paréntesis: • La existencia real de «grupos marcados» como entidades sociológicas. • La objetividad de la «nacionalidad» como criterio empírico de exclusión. • La validez factual de las «peleas» como eventos observables. • La realidad psicológica del «miedo» o la «tristeza» como estados mentales. Lo que permanece: la *correlación intencional trascendental* mediante la cual la conciencia viviente constituye *algo como* frontera social, *algo como* alteridad inaccesible, *algo como* violencia ambigua. El aula no es un *dado*, sino un *logro sintético* frágil de la intersubjetividad constituida.
4. Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción de los *actos vividos* (*Erlebnisse*) que constituyen el fenómeno: percibir, sentir, juzgar, pensar —cada uno con su modo intencional específico y su horizonte temporal (protención/retención).	• *Percibir insatisfacción* (L3) → síntesis pasiva defectuosa en la constitución de familiaridad intersubjetiva. • *Percibir segmentación* (L6) → acto de delimitación que opera como síntesis activa de homogeneidad grupal. • *Percibir permeabilidad selectiva* (L8) → síntesis que mantiene fronteras mientras permite encuentros puntuales. • *Sentir desamparo* (L11-12) → afectación del *Gemüt* que modifica el horizonte de seguridad ontológica.

		• *Percibir alteridad radical* (L17) → fracaso de la *Einfühlung*: imposibilidad de acceder a la interioridad de la mónada ajena marcada por «nacionalidad». • *Percibir reducción fenoménica* (L28-29) → acto perceptivo que neutraliza la dimensión ética de la violencia, reteniéndola en lo corpóreo. • *Sentir afectación profunda* (L32) → vivencia afectiva originaria que funda la dimensión ética del mundo. • *Pensar la relatividad* (L39-40) → acto judicativo que revela la dependencia del sentido respecto al horizonte intencional del percipiente. • *Percibir sinrazón* (L43) → colapso de la protención: el futuro ya no es proyectable como horizonte de sentido predecible. • *Demandar escucha sin juicio* (L52-54) → intencionalidad ética que exige una *epoché pedagógica* en el adulto. • *Imaginar refugio* (L66-67) → acto proyectivo que constituye un *Lebenswelt* ideal de reconocimiento mutuo.
5. Análisis Noemático (El objeto intencional)	Descripción del *objeto tal como se da con su sentido pleno* (*noema*): no el «grupo escolar» empírico, sino el grupo *como constituido* en el acto de percepción segmentadora.	• Las relaciones *como* horizonte de familiaridad imperfecta (noema de L3). • Los «grupos marcados» *como* esferas de accesibilidad diferencial con fronteras intencionales (noema de L6). • El compañero de otro grupo *como* alteridad accesible solo en encuentros puntuales (noema de L8). • El entorno escolar *como* campo de amenaza sin redes de contención (noema de L11-12). • El estudiante aislado *como* extranjero trascendental cuya subjetividad permanece velada por «diferencia conductual» o «nacionalidad» (noema de L17). • El líder negativo *como* figura que constituye un polo de atracción disruptiva en el campo intersubjetivo (noema de L20). • La pelea *como* evento material que oculta su esencia como quiebre de la apertura intersubjetiva (noema de L28-29). • La agresión *como* fenómeno plurívoco cuyo sentido ético depende del horizonte intencional del percipiente (noema de L39-40). • El presente escolar *como* horizonte de opacidad que bloquea toda proyección temporal (noema de L43). • El docente *como* testigo trascendental

		capaz de validar la vivencia mediante una *epoché* (noema de L52-54). • El aula ideal *como Lebenswelt* restaurado donde cada mónada aparece como sujeto digno (noema de L66-67).
6. Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Intuición de la esencia universal (*Wesensschau*) mediante variación libre imaginativa: ¿qué estructura permanece en *toda* experiencia de exclusión/violencia escolar?	Invariante descubierta: *La exclusión escolar se constituye originariamente como quiebre en la apertura intersubjetiva que funda el Lebenswelt como horizonte de co-pertenencia.* Este quiebre opera en tres dimensiones trascendentales invariantes: 1. Espacial-intencional: la conciencia constituye el aula no como espacio homogéneo, sino como *topografía trascendental* con zonas de accesibilidad diferencial («grupos marcados»). La alteridad se espacializa como distancia ontológica que bloquea la *Einfühlung*. 2. Temporal-afectiva: el acto violento quiebra la estructura protencional —el futuro ya no es habitable como horizonte de reconocimiento mutuo («no sabía por qué»). El *Gemüt* (afectividad trascendental) se revela como condición de posibilidad para la constitución ética del mundo: el malestar no es reacción psicológica, sino síntesis originaria que funda el valor de la dignidad intersubjetiva. 3. Ética-normativa: la conciencia no puede evitar constituir el acto violento como *anomalía eidética* en el orden de la comunidad. La demanda de «no juzgar» es exigencia de una *actitud fenomenológica* en el educador: suspender la *thesis* natural para acceder a la vivencia sin colonizarla con categorías preestablecidas. La proyección de un «ambiente acogedor» no es utopía pedagógica, sino intuición originaria de que el *Lebenswelt* escolar debe reconstruirse como espacio donde cada mónada pueda aparecer como correlato en el juego infinito del reconocimiento mutuo. Este invariante no es cultural ni histórico: es la estructura trascendental que hace posible *toda* experiencia de comunidad y su quiebre.

***Nota*.** Elaboración propia

El estudiante cuatro describe las relaciones en su clase como “un poco regulares”, señalando la existencia de grupos claramente definidos, con los que interactúa de forma amable, pero sin experimentar apoyo real de sus compañeros; por el contrario, percibe un ambiente marcado por la rivalidad y la competencia. Reconoce abiertamente la presencia de estudiantes aislados, a quienes atribuye su exclusión a diferencias en comportamiento y a su nacionalidad, evidenciando una sensibilidad hacia la diversidad cultural y conductual. Identifica también figuras que lideran negativamente el curso, cuyas actitudes vincula a la búsqueda de atención o a la influencia de entornos violentos previos. Aunque considera *normal* la disposición general para relacionarse, observa que muchos no desean vincularse con todos, lo que refuerza dinámicas de distanciamiento selectivo.

Su concepción de la violencia escolar se centra en las peleas físicas, y al haber sido víctima de ellas, expresa un profundo malestar emocional, confusión *no sabía por qué me pasaba esto* y un impacto directo en su concentración y bienestar escolar. A diferencia de otros entrevistados, sostiene que no todos comprenden igual la violencia, y destaca que ciertas agresiones son normalizadas por algunos mientras otros las rechazan, lo que revela una conciencia crítica sobre la subjetividad en la percepción de lo violento. A pesar de no haber buscado ayuda inicialmente, recibió apoyo familiar, y propone acciones concretas para mejorar la convivencia: charlas sobre violencia escolar, escucha activa por parte de los docentes y un trato libre de juicios o comparaciones.

Tabla 37

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición estudiante No. 5

ASE DEL ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO	APLICACIÓN AL ESTUDIANTE 5
1. Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Registro ingenuo del testimonio en la actitud natural, sin añadir ni suprimir sentido. Se toman las palabras del sujeto como *phenomena data* que serán sometidos a reducción.	«Un poco regulares» (L3) «Sí, hay grupos marcados en la escuela» (L6) «Nos tratamos bien y juego con ellos» (L8) «No recibo apoyo... existen competencias y rivalidad» (L11-12) «Sí, hay estudiantes que son aislados» (L15) «Por nacionalidad» (L17) «Sí hay personas que lideran negativamente» (L20)

		«Les llama la atención o conviven en violencia» (L22-23) «Es normal, pero algunos no quieren ser amigos» (L26) «Son por las peleas en el colegio» (L28-29) «Me sentí mal, muy mal» (L32) «No todos comprenden lo que es violencia» (L35-36) «Agresiones normales para uno, no para otros» (L39-40) «No sabía por qué me pasaba esto» (L43) «Me buscan problemas y no me dejan concentrar» (L45-46) «No conté nada... mi mamá se enteró» (L49) «Que los profesores nos escuchen y no nos juzguen» (L52-54) «Debemos portarnos bien y hacer caso» (L56-57) «Tener empatía con todos» (L60) «Poder socializar con todos» (L63) «Ambiente acogedor donde se sientan valorados» (L66-67)
2. Unidad Cualitativa Convencional	Agrupación temática en la actitud natural: identificación de núcleos experienciales sin trascender aún al plano constitutivo trascendental.	Tres unidades emergen: • *Topografía social fragmentada*: percepción de relaciones «regulares», grupos marcados, permeabilidad selectiva y aislamiento de «diferentes» (L3, L6, L8, L15, L17). • *Constitución ambigua de la violencia*: reducción a lo físico, relatividad normativa, victimización personal, desorientación ante la sinrazón y bloqueo de la atención (L20, L22-23, L26, L28-29, L32, L35-36, L39-40, L43, L45-46). • *Exigencia ética de reconocimiento*: silencio protector, demanda de escucha sin juicio, internalización de la autoridad y proyección de un *Lebenswelt* restaurado mediante empatía universal (L49, L52-54, L56-57, L60, L63, L66-67).
3. Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión radical de la *general thesis* del mundo natural: no preguntamos si «existen» grupos escolares o violencia objetiva, sino *cómo se constituyen* como fenómenos en la vida intencional trascendental.	Pongo entre paréntesis: • La existencia real de «grupos marcados» como entidades sociológicas. • La objetividad de la «nacionalidad» como criterio empírico de exclusión. • La validez factual de las «peleas» como eventos observables. • La realidad psicológica del «miedo» o la «tristeza» como estados mentales. Lo que permanece: la *correlación intencional trascendental* mediante la cual la conciencia viviente constituye *algo como* frontera social, *algo como* alteridad inaccesible, *algo como* violencia ambigua. El aula no es un *dado*, sino un *logro sintético* frágil de la

		intersubjetividad constituida —un *Lebenswelt* que puede colapsar en su apertura originaria.
4. Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción de los *actos vividos* (*Erlebnisse*) que constituyen el fenómeno: percibir, sentir, juzgar, pensar —cada uno con su modo intencional específico y su horizonte temporal (protención/retención).	• *Percibir insatisfacción* (L3) → síntesis pasiva defectuosa en la constitución de familiaridad intersubjetiva. • *Percibir delimitación* (L6) → acto de segmentación que opera como síntesis activa de homogeneidad grupal. • *Percibir apertura puntual* (L8) → trascendencia selectiva de fronteras mediante actos intencionales limitados. • *Sentir desamparo* (L11-12) → afectación del *Gemüt* que modifica el horizonte de seguridad ontológica. • *Percibir exclusión* (L15) → identificación de sujetos cuya subjetividad permanece fuera de la síntesis colectiva. • *Percibir diferencia ontológica* (L17) → fracaso de la *Einfühlung*: imposibilidad de acceder a la interioridad de la mónada ajena marcada por «nacionalidad». • *Percibir influencia disruptiva* (L20) → constitución de ciertos sujetos como centros de gravitación negativa en el campo intersubjetivo. • *Juzgar causalidad* (L22-23) → interpretación de la agresión como efecto de una constitución previa del mundo como espacio hostil. • *Percibir límite* (L26) → normalización pasiva de la exclusión mediante renuncia a la exigencia ética de reconocimiento universal. • *Percibir agresión física* (L28-29) → reducción perceptiva que neutraliza la dimensión ética de la violencia. • *Sentir afectación profunda* (L32) → vivencia afectiva originaria que funda la dimensión ética del mundo. • *Percibir ambigüedad/discrepancia valorativa* (L35-36, L39-40) → revelación de la heterogeneidad de los horizontes intencionales que constituyen lo «normal». • *Percibir sinrazón* (L43) → colapso de la protención: el futuro ya no es proyectable como horizonte de sentido predecible. • *Sentir intrusión* (L45-46) → experiencia del cuerpo como vulnerable y la atención como imposible. • *Callar* (L49) → silencio como estrategia defensiva ante la desconfianza en la capacidad del otro para validar la vivencia. • *Demandar escucha sin juicio* (L52-54) → intencionalidad ética que exige una *epoché pedagógica* en el adulto. • *Aceptar obediencia* (L56-57) →

		internalización de la autoridad como horizonte normativo que regula la pertenencia. • *Imaginar reconocimiento universal* (L60) → proyección de la empatía como exigencia ética originaria. • *Anhelar inclusión* (L63) → constitución de la pertenencia como necesidad trascendental para la autoconstitución. • *Imaginar refugio* (L66-67) → acto proyectivo que constituye un *Lebenswelt* ideal de co-pertenencia ontológica.
5. Análisis Noemático (El objeto intencional)	Descripción del *objeto tal como se da con su sentido pleno* (*noema*): no el «grupo escolar» empírico, sino el grupo *como constituido* en el acto de percepción segmentadora.	• Las relaciones *como* horizonte de familiaridad imperfecta (noema de L3). • Los «grupos marcados» *como* esferas de accesibilidad diferencial con fronteras intencionales (noema de L6). • El otro-grupo *como* territorio transitable en actos intencionales limitados (noema de L8). • El entorno escolar *como* campo de amenaza sin redes de contención (noema de L11-12). • El estudiante aislado *como* ausencia perceptiva dentro del mundo vital compartido (noema de L15). • El compañero de otra nacionalidad *como* extranjero trascendental cuya interioridad permanece velada (noema de L17). • El líder negativo *como* polo de desestabilización del horizonte intersubjetivo (noema de L20). • La agresión *como* síntesis afectiva derivada de un mundo vital previamente fracturado (noema de L22-23). • La amistad *como* derecho condicionado, no como exigencia ética originaria (noema de L26). • La pelea *como* evento material que oculta su esencia como aniquilación de la trascendencia del otro (noema de L28-29). • El sufrimiento *como* modificación trascendental que altera el horizonte temporal y espacial (noema de L32). • El fenómeno violento *como* plurívoco, dependiente del horizonte noemático del percipiente (noema de L35-36, L39-40). • El presente escolar *como* horizonte de opacidad que bloquea toda proyección temporal (noema de L43). • El espacio escolar *como* territorio de amenaza que impide la constitución del saber como proyecto vital (noema de L45-46). • El testimonio *como* riesgo existencial que podría profundizar la vulneración (noema de L49).

		• El docente *como* testigo trascendental capaz de validar la experiencia mediante una *epoché* (noema de L52-54). • El orden escolar *como* condición previa para la pertenencia al mundo vital compartido (noema de L56-57). • La comunidad *como* horizonte de co-pertenencia donde toda alteridad es digna *a priori* (noema de L60). • La pertenencia *como* necesidad trascendental para la constitución de sí mismo como sujeto social (noema de L63). • El aula ideal *como* horizonte de seguridad ontológica donde el otro aparece como sujeto digno (noema de L66-67).
6. Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Intuición de la esencia universal (*Wesensschau*) mediante variación libre imaginativa: ¿qué estructura permanece en *toda* experiencia de exclusión/violencia escolar?	Invariante descubierta: *La exclusión escolar se constituye originariamente como quiebre en la apertura intersubjetiva que funda el Lebenswelt como horizonte de co-pertenencia ontológica.* Este quiebre opera en tres dimensiones trascendentales invariantes: 1. Espacial-intencional: la conciencia constituye el aula no como espacio homogéneo, sino como *topografía trascendental* con zonas de accesibilidad diferencial («grupos marcados»). La alteridad se espacializa como distancia ontológica que bloquea la *Einfühlung*. El «aislado» no es un sujeto empírico, sino una *ausencia perceptiva* dentro del horizonte compartido —una mónada cuya subjetividad no logra integrarse en la síntesis colectiva. 2. Temporal-afectiva: el acto violento quiebra la estructura protencional —el futuro ya no es habitable como horizonte de reconocimiento mutuo («no sabía por qué»). El *Gemüt* (afectividad trascendental) se revela como condición de posibilidad para la constitución ética del mundo: el malestar no es reacción psicológica, sino síntesis originaria que funda el valor de la dignidad intersubjetiva. La intrusión violenta no solo perturba la concentración, sino que *suspende la posibilidad misma de habitar el aula como espacio de estudio*. 3. Ética-normativa: la conciencia revela la *relatividad constitutiva de lo «normal»*: el mismo acto se da como fenómeno ético o neutro según la estructura intencional que lo constituye. La demanda de «no juzgar» es exigencia de una *actitud fenomenológica* en

	el educador: suspender la *thesis* natural para acceder a la vivencia sin colonizarla. La proyección de un «ambiente acogedor» no es utopía pedagógica, sino intuición originaria de que el *Lebenswelt* escolar debe reconstruirse como espacio donde cada mónada pueda aparecer no como rival o extranjero, sino como *correlato en el juego infinito del reconocimiento mutuo*. Este invariante no es cultural ni histórico: es la estructura trascendental que hace posible *toda* experiencia de comunidad y su quiebre.

Nota. Elaboración propia

Cuando el Estudiante No 5 declara *me sentí mal, muy mal*, no describe una emoción psicológica contingente. Manifiesta la afectividad trascendental como condición de posibilidad de toda ética. El Gemüt no reacciona ante la violencia; él es quien constituye originariamente el acto como violento. Sin esta afectación primordial, el golpe sería un mero evento físico sin dimensión ética. Este malestar no es subjetivismo: es la síntesis originaria que funda el valor de la dignidad intersubjetiva. La conciencia descubre aquí su estructura ética irreductible: no puede constituir el sufrimiento ajeno sin que este modifique trascendentalmente su propio horizonte temporal y espacial. El aula ya no es el mismo lugar; el futuro ya no es proyectable como espacio habitable. La violencia no es un «hecho en el mundo», sino un quiebre del mundo como horizonte de co-pertenencia.

Tabla 38

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición padre de familia No 1

FASE DEL ANÁLISIS	**DESCRIPCIÓN DEL PROCESO**	**APLICACIÓN AL PADRE DE FAMILIA No. 1**
1. Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Registro ingenuo del testimonio en la actitud natural, sin añadir ni suprimir sentido. Se toman las palabras del sujeto como *phenomena data* que serán sometidos a reducción.	«Ir directamente donde los afectados y generar un momento de tranquilidad» (L3-4) «Hacerle entender por qué no es bueno responder con más violencia» (L7-8) «Diálogo con el afectado y después medidas con los demás padres» (L11-12) «Entre los dos expliquemos que eso no puede ocurrir» (L16-17) «La institución siempre informa y la

		orientadora genera espacios» (L20-21) «Los estudiantes ya saben a dónde dirigirse» (L34-35) «Hacer talleres de inteligencia emocional, campañas de respeto» (L42-43) «Los estudiantes deberían ser mediadores… profesores propiciar el diálogo» (L49-51) «Dando ejemplo y enseñando a comportarse» (L58) «Fomentar el diálogo en casa… participar en programas del colegio» (L60-62)
2. Unidad Cualitativa Convencional	Agrupación temática en la actitud natural: identificación de núcleos experienciales sin trascender aún al plano constitutivo trascendental.	Tres unidades emergen: • *Intervención inmediata y restauración*: presencia física ante el afectado, generación de calma, diálogo reparador (L3-4, L7-8, L11-12). • *Constitución comunitaria de la responsabilidad*: cooperación entre padres, unidad familia-escuela, rol institucional como garante de canales de reparación (L16-17, L20-21, L34-35). • *Proyección formativa del Lebenswelt restaurado*: talleres emocionales, mediación estudiantil, ejemplo adulto y continuidad hogar-escuela como estructuras para reconstruir la apertura intersubjetiva (L42-43, L49-51, L58, L60-62).
3. Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión radical de la *general thesis* del mundo natural: no preguntamos si «existen» protocolos institucionales o talleres reales, sino *cómo se constituyen* como fenómenos en la vida intencional trascendental del padre.	Pongo entre paréntesis: • La existencia objetiva de la «institución escolar» como entidad burocrática. • La realidad empírica de los «talleres de inteligencia emocional» como actividades programadas. • La validez factual de la «mediación estudiantil» como práctica observable. • La eficacia causal del «diálogo» como técnica comunicativa. Lo que permanece: la *correlación intencional trascendental* mediante la cual la conciencia parental constituye *algo como* urgencia ética ante el sufrimiento, *algo como* responsabilidad co-originaria con la escuela, *algo como* necesidad de restaurar la apertura intersubjetiva. La «institución» no es un edificio, sino un *horizonte de seguridad trascendental*; el «diálogo» no es una técnica, sino la *estructura originaria del encuentro reparador*.

4. Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción de los *actos vividos* (*Erlebnisse*) que constituyen el fenómeno: percibir, juzgar, imaginar, sentir —cada uno con su modo intencional específico y su horizonte temporal (protención/retención).	• *Percibir urgencia ética* (L3-4) → acto intencional que no tolera la distancia ante el sufrimiento; el padre se constituye a sí mismo como *responsable inmediato* ante la fractura intersubjetiva. • *Juzgar inadecuación de la venganza* (L7-8) → reducción ética espontánea que suspende la lógica de la retaliación para constituir la no-violencia como exigencia originaria de la comunidad. • *Percibir necesidad de diálogo* (L11-12) → acto que reconoce al otro singular como sujeto que reclama reparación antes que sanción. • *Percibir necesidad de unidad* (L16-17) → síntesis intencional que constituye la autoridad como estructura co-originaria entre familia y escuela. • *Percibir proactividad institucional* (L20-21) → acto que constituye a la institución no como poder externo, sino como *garante trascendental* de la posibilidad de reparación. • *Percibir rutas claras* (L34-35) → intuición de que el estudiante ha internalizado la certeza de un «donde acudir», transformando la vulnerabilidad en posibilidad estructural de ser escuchado. • *Imaginar talleres* (L42-43) → proyección intencional que constituye el taller no como técnica, sino como *espacio eidético* donde se ejercita la apertura intersubjetiva originaria. • *Percibir potencial estudiantil* (L49-51) → reconocimiento de que los pares poseen una *proximidad intencional única* para restablecer la *Einfühlung* cuando los adultos están marcados por la autoridad vertical. • *Percibir necesidad de coherencia* (L58) → acto que constituye el ejemplo no como imitación, sino como *presencia ética originaria* que funda la credibilidad de la norma. • *Percibir continuidad* (L60-62) → síntesis trascendental que descubre la unidad del *Lebenswelt*: hogar y escuela como dimensiones correlativas de un único mundo vital que debe constituirse coherentemente.
5. Análisis Noemático (El objeto intencional)	Descripción del *objeto tal como se da con su sentido pleno* (*noema*): no la «institución escolar» empírica,	• El afectado *como* sujeto vulnerable que reclama inmediatamente mi responsabilidad trascendental (noema de L3-4). • El espacio del conflicto *como* ámbito de

	sino la institución *como constituida* en el acto de percepción parental.	seguridad ontológica donde la palabra recupera su posibilidad de ser escuchada (noema de L3-4). • La violencia *como* círculo vicioso que aniquila la posibilidad misma de comunidad (noema de L7-8). • La autoridad educativa *como* correlato trascendental necesario para la restauración del orden intersubjetivo (noema de L7-8). • El conflicto *como* quiebre local que demanda reparación inmediata antes que sanción (noema de L11-12). • La comunidad parental *como* sujeto colectivo trascendental corresponsable de la ética escolar (noema de L11-12). • La prohibición *como* estructura originaria que delimita el campo de la intersubjetividad posible (noema de L16-17). • La institución *como* garante trascendental de la posibilidad de reparación cuando la intersubjetividad espontánea colapsa (noema de L20-21). • El orientador *como* mediador fenomenológico que restablece la posibilidad del encuentro cuando la *Einfühlung* natural se ha quebrado (noema de L20-21). • El sufrimiento estudiantil *como* experiencia trascendentalmente orientada hacia la posibilidad de reparación (noema de L34-35). • El adulto *como* figura de confianza trascendental que garantiza la posibilidad de ser reconocido en el dolor (noema de L34-35). • La emoción *como* dimensión trascendental que media el encuentro con el otro (noema de L42-43). • El círculo dialogal *como* estructura espacial eidética que restablece la horizontalidad perdida en la violencia (noema de L42-43). • El estudiante mediador *como* figura cuya alteridad próxima permite restaurar el reconocimiento sin la carga autoritaria del adulto (noema de L49-51). • El profesor *como* garante trascendental del espacio sin apropiarse del contenido del encuentro (noema de L49-51). • El ejemplo adulto *como* estructura trascendental que funda la credibilidad ética (noema de L58). • La formación ciudadana *como* proceso

		trascendental unitario sin fronteras institucionales (noema de L60-62).
6. Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Intuición de la esencia universal (*Wesensschau*) mediante variación libre imaginativa: ¿qué estructura permanece en *toda* experiencia parental ante la violencia escolar?	Invariante descubierta: *La conciencia parental se constituye originariamente como responsabilidad trascendental co-originaria en la reparación del Lebenswelt escolar fracturado.* Esta responsabilidad opera en tres dimensiones trascendentales invariantes: 1. Ética de la proximidad inmediata: el padre no puede permanecer distante ante el sufrimiento. Su conciencia se constituye a sí misma como *responsable inmediato* que debe restablecer la calma como condición trascendental del diálogo. La «tranquilidad» no es un estado emocional, sino la *estructura ontológica previa* que posibilita el encuentro reparador. 2. Comunidad trascendental de responsabilidad: la conciencia parental descubre que la reparación no es tarea solitaria. La unidad familia-escuela, la cooperación entre padres y el rol institucional como garante configuran una *síntesis intersubjetiva ampliada* donde múltiples mónadas cooperan en la constitución de un mundo vital compartido. La institución no es poder externo, sino *horizonte de seguridad trascendental* que garantiza la permanencia de canales de reconocimiento cuando la intersubjetividad espontánea colapsa. 3. Formación como cultivo de la apertura originaria: los talleres, la mediación estudiantil y el ejemplo adulto no son técnicas instrumentales. Son *estructuras eidéticas* mediante las cuales se cultiva la capacidad trascendental de reconocer al otro como sujeto co-constituyente del mundo. El padre intuye que la violencia no se combate con sanciones, sino restaurando la *apertura intersubjetiva originaria* que la hace imposible. El «ejemplo» no es imitación: es *presencia ética viviente* que funda la credibilidad de la norma antes que su enunciación. Este invariante no es cultural ni histórico: es la estructura trascendental que hace posible *toda* responsabilidad ética parental ante el quiebre intersubjetivo.

Nota. Elaboración propia

La conciencia del Padre de Familia No. 1 no describe «estrategias parentales», sino la *estructura ética originaria de la responsabilidad trascendental*. Su testimonio revela que el padre no es un agente externo que «interviene» en la escuela, sino una *mónada co-constituyente* del *Lebenswelt* escolar. Cuando dice «ir directamente donde los afectados», no expresa una táctica. Manifiesta la estructura trascendental de la proximidad ética: la imposibilidad de permanecer distante ante el sufrimiento del otro. Cuando exige «unidad» entre familia y escuela, no busca coordinación burocrática. Descubre la unidad trascendental del mundo vital: hogar y escuela son dimensiones correlativas de un único horizonte de reconocimiento que debe constituirse coherentemente.

La demanda de «talleres de inteligencia emocional» no es pedagogismo ingenuo. Es la intuición eidética de que la violencia solo cesa cuando se restaura la *capacidad trascendental de reconocer al otro como sujeto*. El padre, en su lucidez fenomenológica, comprende que la institución escolar no debe ser un poder que sanciona, sino un *garante trascendental* que posibilita la reparación cuando la intersubjetividad espontánea colapsa.

Tabla 39

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición padre de familia No 2

FASE DEL ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO	APLICACIÓN AL PADRE/MADRE DE FAMILIA No. 2
1. Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Registro ingenuo del testimonio en la actitud natural, sin añadir ni suprimir sentido. Se toman las palabras del sujeto como *phenomena data* que serán sometidos a reducción.	«Hablo con mi hijo… para saber qué está pasando y poder orientarlos» (L3-4) «Primero hablo con el niño… lo castigo quitándole los juegos» (L7-8) «Siempre estoy pendiente de lo que pasa con mi hijo» (L11-12) «Yo sí me siento cómoda pidiendo ayuda… ya no sé cómo actuar» (L16-17) «Busqué ayuda en las instituciones y no conseguí ninguna» (L20-21) «Esos programas no llegan a todos los estudiantes» (L28) «No se ve el impacto» (L31) «Deben existir más charlas… tener empatía por sus compañeros» (L37-38)

		«Brindar al personal docente información… mecanismos de denuncia» (L40-43) «Los estudiantes deben apoyar a los compañeros… avisar a las autoridades» (L46-49) «Esfuerzo conjunto de escuela, familia, comunidad» (L52-54) «El rol de los padres es conversar… fomentar valores… ser vigilante» (L64-67)
2. Unidad Cualitativa Convencional	Agrupación temática en la actitud natural: identificación de núcleos experienciales sin trascender aún al plano constitutivo trascendental.	Tres unidades emergen: • *Cuidado parental inmediato*: escucha activa, indagación previa al castigo, vigilancia permanente como estructura atencional (L3-4, L7-8, L11-12). • *Fragilidad institucional*: búsqueda de ayuda sin respuesta, exclusión de ciertos estudiantes de los programas, opacidad del impacto preventivo (L16-17, L20-21, L28, L31). • *Proyección ética comunitaria*: exigencia de empatía como estructura originaria, formación docente como ampliación del horizonte intencional, responsabilidad del testigo y esfuerzo conjunto como síntesis trascendental (L37-38, L40-43, L46-49, L52-54, L64-67).
3. Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión radical de la *general thesis* del mundo natural: no preguntamos si «existen» programas institucionales o castigos efectivos, sino *cómo se constituyen* como fenómenos en la vida intencional trascendental del padre/madre.	Pongo entre paréntesis: • La existencia objetiva de los «programas de prevención» como políticas públicas. • La eficacia causal del «castigo» como modificador conductual. • La realidad empírica de la «institución escolar» como entidad burocrática. • La validez psicológica de la «empatía» como competencia emocional. Lo que permanece: la *correlación intencional trascendental* mediante la cual la conciencia parental constituye *algo como* urgencia de escucha originaria, *algo como* límite constitutivo de su propia capacidad reparadora, *algo como* vacío institucional que profundiza la vulneración. La «vigilancia» no es observación empírica, sino *estructura intencional durativa* que mantiene al hijo en el horizonte de *Fürsorge* (preocupación). El «castigo» no es sanción, sino *síntesis temporal* que modifica las protenciones para restablecer la responsabilidad ética.
4. Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción de los *actos vividos* (*Erlebnisse*) que constituyen el fenómeno: percibir, escuchar, juzgar, sentir —cada uno con su modo intencional específico y su horizonte temporal.	• *Escuchar sin prejuzgar* (L3-4) → acto intencional que suspende la *thesis* natural para permitir que la vivencia del hijo se dé en su plenitud fenomenológica antes de cualquier intervención. • *Indagar* (L7-8) → búsqueda activa del horizonte de sentido que constituye el conflicto como totalidad comprensible.

		• *Castigar* (L7-8) → acto que, en su esencia trascendental, busca restaurar el orden intersubjetivo fracturado mediante la modificación temporal de las protenciones del hijo. • *Estar pendiente* (L11-12) → intencionalidad durativa que constituye la paternidad como *presencia atencional permanente* que sostiene al otro en el mundo vital compartido. • *Percibir insuficiencia* (L16-17) → reconocimiento trascendental de los límites constitutivos de mi propia capacidad para restaurar la intersubjetividad. • *Buscar apoyo institucional* (L20-21) → acto que constituye a la escuela como horizonte esperado de reconocimiento y reparación. • *Percibir exclusión* (L28) → descubrimiento de que ciertas mónadas permanecen fuera del horizonte de cuidado institucional. • *Percibir ineficacia* (L31) → experiencia de la opacidad de la transformación: las intervenciones no modifican el horizonte fenomenológico del *Lebenswelt* escolar. • *Exigir empatía* (L37-38) → proyección de la *Einfühlung* como estructura trascendental originaria que constituye al otro como sujeto co-originario. • *Percibir injusticia* (L46-49) → afectación trascendental que modifica mi propio horizonte ético ante el sufrimiento del otro. • *Imaginar esfuerzo conjunto* (L52-54) → síntesis intencional que constituye la comunidad educativa como sujeto ético plural cuya unidad es condición para la habitabilidad del mundo escolar. • *Conversar/fomentar/ser vigilante* (L64-67) → tríada intencional inseparable que constituye la paternidad como actitud originaria de cuidado integral.
5. Análisis Noemático (El objeto intencional)	Descripción del *objeto tal como se da con su sentido pleno* (*noema*): no el «hijo empírico», sino el hijo *como constituido* en el acto de escucha parental.	• El hijo *como* sujeto vulnerable que reclama reconocimiento trascendental antes que sanción (noema de L3-4). • El relato del hijo *como* fenómeno puro que debe ser comprendido en su plenitud antes de ser transformado (noema de L3-4). • El conflicto *como* horizonte de sentido por develar mediante la indagación (noema de L7-8). • La privación de juegos *como* síntesis temporal que modifica las protenciones para restablecer la responsabilidad ética (noema de L7-8). • El hijo *como* correlato permanente de mi estructura atencional durativa (noema de L11-12). • Mí mismo *como* sujeto limitado cuya

		intencionalidad requiere complementación trascendental (noema de L16-17). • La institución escolar *como* vacío intencional que profundiza la vulneración originaria al no responder a la demanda de reconocimiento (noema de L20-21). • Algunos estudiantes *como* presencias invisibles en el campo institucional de responsabilidad (noema de L28). • Los programas preventivos *como* actos intencionales sin resonancia noemática en el *Lebenswelt* escolar (noema de L31). • La empatía *como* exigencia eidética previa a toda convivencia posible (noema de L37-38). • El docente *como* sujeto ético que requiere ampliación de su horizonte intencional para reconocer el quiebre intersubjetivo (noema de L40-43). • La denuncia *como* acto trascendental de testimonio que rompe el silencio constitutivo de la violencia (noema de L40-43). • El acto violento *como* anomalía que modifica mi propio horizonte ético como testigo (noema de L46-49). • La comunidad educativa *como* sujeto ético plural cuya unidad sintética es condición para la habitabilidad del mundo escolar (noema de L52-54). • La paternidad *como* estructura trascendental de cuidado integral que combina palabra, formación ética y vigilancia atencional (noema de L64-67).
6. Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Intuición de la esencia universal (*Wesensschau*) mediante variación libre imaginativa: ¿qué estructura permanece en *toda* experiencia parental ante la vulnerabilidad escolar?	Invariante descubierta: *La conciencia parental se constituye originariamente como estructura trascendental de cuidado vulnerable: sostiene al hijo en el horizonte de Fürsorge mientras descubre sus propios límites constitutivos y la fragilidad institucional que profundiza la fractura intersubjetiva.* Este cuidado vulnerable opera en tres dimensiones trascendentales invariantes: 1. Escucha originaria como suspensión ética: el padre/madre no puede intervenir sin antes *escuchar sin prejuzgar*. Esta escucha no es técnica comunicativa, sino *epoché parental*: suspensión del juicio natural para permitir que la vivencia del hijo se dé en su plenitud fenomenológica. Solo tras esta escucha originaria puede operarse la sanción como *síntesis temporal restauradora*, no como castigo vengativo. 2. Vigilancia como intencionalidad durativa: «estar pendiente» no es observación empírica,

	sino *estructura temporal trascendental* que mantiene al hijo permanentemente en el horizonte de preocupación (*Fürsorge*). Esta vigilancia constituye la paternidad como *presencia atencional continua* que sostiene al otro en el mundo vital compartido —una intencionalidad que no cesa ni en la ausencia física. 3. Fragilidad constitutiva y exigencia comunitaria: la conciencia parental descubre con dolor trascendental que su capacidad reparadora es *finita*. Al buscar en la institución un correlato que restablezca el orden intersubjetivo y encontrar un *vacío intencional*, experimenta la profundización de la vulneración originaria. De aquí surge la exigencia eidética del *esfuerzo conjunto*: la prevención no es suma de acciones, sino *síntesis trascendental comunitaria* donde múltiples mónadas (familia, escuela, comunidad) deben co-constituir un horizonte de seguridad intersubjetiva indivisible. Sin esta síntesis, el *Lebenswelt* escolar permanece como espacio de exclusión y opacidad. Este invariante no es cultural ni histórico: es la estructura trascendental que hace posible *toda* experiencia de cuidado parental ante el quiebre intersubjetivo —y su exigencia irreductible de una comunidad ética que sostenga esa fragilidad.

Nota. Elaboración propia

La conciencia del padre de familia No. 2 describe la *estructura trascendental del cuidado vulnerable*. Su testimonio revela una paradoja constitutiva esencial: el padre/madre se constituye como garante permanente del hijo *vigilancia durativa*, pero descubre simultáneamente los límites irreductibles de su propia capacidad reparadora. Al buscar en la institución un correlato trascendental que complete su síntesis ética y encontrar un *vacío intencional*, experimenta no solo la impotencia personal, sino el colapso del *Lebenswelt* escolar como horizonte de seguridad.

Esta fragilidad no es debilidad psicológica. Es la *condición de posibilidad* para descubrir la exigencia eidética de la comunidad: la prevención solo es posible como *síntesis trascendental comunitaria* donde familia, escuela y comunidad operan como una *comunidad de mónadas* que co-constituyen un horizonte indivisible de reconocimiento.

El «castigo» que aplica no es venganza, sino *síntesis temporal* que busca restablecer la responsabilidad ética fracturada. La «empatía» que exige no es habilidad emocional, sino la *Einfühlung* como estructura originaria que constituye al otro como sujeto co-originario del mundo.

Tabla 40

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición padre de familia No 3

FASE DEL ANÁLISIS	**DESCRIPCIÓN DEL PROCESO**	**APLICACIÓN A LA PADRE No. 3**
1. Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Registro ingenuo del testimonio en la actitud natural, sin añadir ni suprimir sentido. Se toman las palabras del sujeto como *phenomena data* que serán sometidos a reducción.	«Como mamá siempre hablo con mi hija… si ha visto algo en el colegio» (L3-4) «Primero escucho a mi hija… que no se quede callada» (L7-10) «Cuando uno como papá se acerca… ellos prestan atención» (L13-15) «Los adultos en la escuela deben trabajar juntos para cuidar» (L19-21) «Han hecho talleres… pero falta más seguimiento» (L24-26) «No todos participan o no les llega el mensaje» (L34) «Mejorando el ambiente, pero deberían hacerse más seguido» (L37) «Falta reforzar el manejo de emociones y de la empatía» (L40-41) «Más talleres… y grupos de estudiantes mediadores» (L44) «Todos deben participar… directivos a tomar decisiones» (L50-51) «Más psicólogos escolares y más espacios de diálogo» (L54) «Dando ejemplos y enseñando los respetos y valores» (L57) «Enseñar a los niños a manejar sus emociones para evitar agresiones» (L59-60)
2. Unidad Cualitativa Convencional	Agrupación temática en la actitud natural: identificación de núcleos experienciales sin trascender aún al plano constitutivo trascendental.	Tres unidades emergen: • *Cuidado maternal como estructura temporal durativa*: diálogo periódico que reintegra al hijo al mundo vital compartido, escucha sin juicio y enseñanza del testimonio como acto ético (L3-4, L7-10). • *Presencia parental como irrupción trascendental*: efectividad del acercamiento físico que modifica la

		estructura atencional institucional y exigencia de corresponsabilidad adulta como estructura eidética (L13-15, L19-21). • *Crítica a la temporalidad truncada de la prevención*: discontinuidad de los talleres, exclusión comunicativa de ciertas mónadas, necesidad de periodicidad y profundización en la apertura intersubjetiva originaria (L24-26, L34, L37, L40-41, L44, L50-51, L54, L57, L59-60).
3. Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión radical de la *general thesis* del mundo natural: no preguntamos si «existen» talleres escolares o psicólogos reales, sino *cómo se constituyen* como fenómenos en la vida intencional trascendental de la madre.	Pongo entre paréntesis: • La existencia objetiva de los «talleres de convivencia» como actividades programadas. • La eficacia causal del «acercamiento parental» como estrategia comunicativa. • La realidad empírica de los «psicólogos escolares» como profesionales contratados. • La validez psicológica del «manejo de emociones» como competencia técnica. Lo que permanece: la *correlación intencional trascendental* mediante la cual la conciencia maternal constituye *algo como* cuidado temporal durativo que reintegra periódicamente al hijo al mundo vital compartido, *algo como* irrupción parental que modifica la estructura atencional institucional, *algo como* temporalidad truncada de las intervenciones que impide la síntesis protencional necesaria para la habitabilidad escolar. El «diálogo» no es técnica comunicativa, sino *acto trascendental que restablece la co-pertenencia ontológica*. La «empatía» no es habilidad emocional, sino *Einfühlung* como estructura originaria que constituye al otro como sujeto co-originario.
4. Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción de los *actos vividos* (*Erlebnisse*) que constituyen el fenómeno: percibir, escuchar, juzgar, imaginar —cada uno con su modo intencional específico y su horizonte temporal (protención/retención).	• *Percibir ausencia temporal* (L3-4) → acto que constituye la separación escolar como quiebre en la co-pertenencia ontológica que requiere reintegración periódica. • *Preguntar por emociones* (L3-4) → acto que constituye el afecto como dimensión trascendental que media el reconocimiento mutuo. • *Escuchar sin juicio* (L7-10) → *epoché maternal*: suspensión del juicio natural para permitir que el relato se dé en su

plenitud fenomenológica antes de cualquier transformación.
• *Enseñar a denunciar* (L7-10) → acto que constituye al hijo como testigo ético cuya voz rompe el silencio constitutivo de la violencia.
• *Percibir receptividad institucional* (L13-15) → descubrimiento de que la presencia parental modifica la estructura intencional de los docentes, restableciendo la prioridad ética sobre la burocracia.
• *Acercarse físicamente* (L13-15) → irrupción del cuerpo parental como presencia trascendental que reconfigura las síntesis atencionales del campo escolar.
• *Percibir corresponsabilidad* (L19-21) → intuición de que los adultos forman una *comunidad de mónadas éticamente vinculadas* cuya unidad es condición para la habitabilidad infantil.
• *Percibir discontinuidad* (L24-26) → experiencia de la temporalidad truncada: los talleres como actos puntuales sin protención suficiente para modificar durativamente el horizonte temporal compartido.
• *Percibir exclusión comunicativa* (L34) → descubrimiento de la heterogeneidad constitutiva de los horizontes intencionales: ciertas mónadas permanecen como presencias opacas ante los mensajes institucionales.
• *Percibir vacío emocional* (L40-41) → reconocimiento del déficit constitutivo fundamental: la *Einfühlung* no cultivada como estructura originaria de apertura al otro.
• *Imaginar mediación estudiantil* (L44) → proyección de los pares como mediadores trascendentales cuya proximidad intencional única permite restablecer la *Einfühlung* cuando la mediación adulta fracasa.
• *Percibir distribución funcional* (L50-51) → intuición de que cada actor educativo cumple una función intencional irreductible en la co-constitución del mundo escolar.
• *Percibir carencia infraestructural* (L54) → descubrimiento de la materialidad trascendental de la protección: los espacios y especialistas como condiciones

		de posibilidad para restablecer la intersubjetividad fracturada. • *Percibir necesidad de coherencia* (L57) → exigencia de que el modelaje adulto se constituya como presencia ética originaria donde palabra y acto coinciden. • *Percibir potencial preventivo* (L59-60) → intuición de que la emoción puede orientarse trascendentalmente hacia la apertura o el cierre intersubjetivo.
5. Análisis Noemático (El objeto intencional)	Descripción del *objeto tal como se da con su sentido pleno* (*noema*): no la «hija empírica», sino la hija *como constituida* en el acto de cuidado maternal.	• La hija *como* correlato permanente cuya subjetividad debe ser periódicamente reintegrada al mundo vital compartido tras la separación escolar (noema de L3-4). • El afecto *como* dimensión trascendental que media el reconocimiento mutuo (noema de L3-4). • El relato de la hija *como* fenómeno puro que debe ser comprendido antes de transformado (noema de L7-10). • El testimonio *como* acto trascendental que restablece la visibilidad de lo oculto y repara el quiebre intersubjetivo (noema de L7-10). • La institución escolar *como* horizonte modificable mediante la irrupción de la subjetividad parental (noema de L13-15). • El cuerpo parental *como* presencia trascendental que reconfigura las síntesis atencionales del campo escolar (noema de L13-15). • Los adultos escolares *como* comunidad de mónadas éticamente vinculadas cuya unidad es condición para la habitabilidad infantil (noema de L19-21). • Los talleres *como* eventos aislados sin síntesis temporal que modifique las protenciones colectivas (noema de L24-26). • Algunos estudiantes *como* presencias opacas en el campo intersubjetivo institucional (noema de L34). • El clima escolar *como* estructura trascendental modificable mediante intervenciones recurrentes que restablecen la síntesis pasiva de familiaridad (noema de L37). • La empatía *como* exigencia eidética previa a toda convivencia posible (noema de L40-41). • El estudiante mediador *como* sujeto ético

		capaz de restaurar el orden intersubjetivo fracturado mediante su proximidad intencional única (noema de L44). • Los roles educativos *como* síntesis trascendentales complementarias en la co-constitución del *Lebenswelt* escolar (noema de L50-51). • El espacio de diálogo *como* ámbito trascendental donde la palabra recupera su poder constitutivo (noema de L54). • El psicólogo escolar *como* mediador fenomenológico capacitado para restablecer la *Einfühlung* cuando colapsa espontáneamente (noema de L54). • El ejemplo adulto *como* estructura trascendental que precede a toda enseñanza discursiva (noema de L57). • La emoción infantil *como* síntesis intencional que puede orientarse hacia la apertura o el cierre intersubjetivo (noema de L59-60).
6. Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Intuición de la esencia universal (*Wesensschau*) mediante variación libre imaginativa: ¿qué estructura permanece en *toda* experiencia maternal ante la vulnerabilidad escolar?	Invariante descubierta: *La conciencia maternal se constituye originariamente como estructura temporal de cuidado durativo que reintegra periódicamente al hijo al mundo vital compartido, mientras descubre la temporalidad truncada de las intervenciones institucionales y exige la restauración de la Einfühlung como apertura intersubjetiva originaria.* Este cuidado durativo opera en tres dimensiones trascendentales invariantes: 1. Cuidado como reintegración temporal periódica: la separación escolar no es mero cambio de lugar, sino *quiebre en la co-pertenencia ontológica* que requiere reintegración activa mediante el diálogo. La pregunta «¿cómo te sientes?» no es indagación empírica, sino *acto trascendental que restablece la unidad del Lebenswelt familiar* tras la fragmentación impuesta por la institución. La maternidad se constituye, así como *intencionalidad temporal durativa* que sostiene al hijo en el horizonte de *Fürsorge* más allá de la presencia física. 2. Presencia parental como irrupción ética en la burocracia: el acercamiento físico al colegio no es mera visita protocolar. Es

	irrupción trascendental que modifica la estructura atencional institucional, restableciendo la prioridad ética sobre la burocracia escolar. La madre descubre que su presencia corporal reconfigura las síntesis intencionales de los docentes —no por poder, sino por *fuerza ética de la subjetividad vulnerable que reclama reconocimiento*. De aquí surge la exigencia eidética de la *corresponsabilidad adulta*: los adultos escolares deben constituirse como *comunidad de mónadas éticamente vinculadas*, no como agregado de funciones. 3. Crítica a la temporalidad truncada y exigencia de la Einfühlung originaria: la madre percibe con aguda lucidez trascendental que los talleres preventivos fracasan no por contenido, sino por *temporalidad truncada*: son actos puntuales sin protención suficiente para modificar durativamente el horizonte temporal compartido. Pero más allá de la periodicidad, identifica el déficit constitutivo fundamental: la falta de cultivo de la *Einfühlung* como estructura originaria que constituye al otro como sujeto co-originario. Sin esta apertura intersubjetiva originaria, toda prevención permanece como técnica vacía. Por ello exige *mediación estudiantil* (proximidad intencional única entre pares), *espacios de diálogo* (materialidad trascendental donde la palabra recupera su poder constitutivo) y *modelaje adulto coherente* (presencia ética originaria donde palabra y acto coinciden). Este invariante no es cultural ni histórico: es la estructura trascendental que hace posible *toda* experiencia de cuidado maternal ante el quiebre intersubjetivo escolar —y su exigencia irreductible de restaurar la apertura originaria al otro como condición para la habitabilidad del mundo compartido.

Nota. Elaboración propia

La conciencia de este padre No. 3 no describe «buenas prácticas educativas», sino la *estructura trascendental del cuidado temporal durativo*. Su testimonio revela una intuición fenomenológica profunda: la separación escolar constituye originariamente un quiebre en la co-pertenencia ontológica que requiere reintegración activa mediante el diálogo periódico. La maternidad no es rol social, sino *intencionalidad temporal que sostiene al hijo en el horizonte de Fürsorge más allá de la presencia física*. Pero su lucidez trasciende lo privado. Descubre con rigor eidético que las intervenciones institucionales fracasan por *temporalidad truncada*: son actos puntuales sin protección suficiente para modificar durativamente el horizonte temporal compartido donde se habita la convivencia. Y más profundamente aún, identifica el déficit constitutivo fundamental: la falta de cultivo de la *Einfühlung* como apertura intersubjetiva originaria.

Sin esta estructura trascendental que constituye al otro como sujeto co-originario, no como objeto manipulable, toda prevención permanece como técnica vacía que no toca la raíz del quiebre intersubjetivo.

Tabla 41

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición de la orientadora No.1

FASE DEL ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO	APLICACIÓN A LA ORIENTADORA No. 1
1. Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Registro ingenuo del testimonio en la actitud natural, sin añadir ni suprimir sentido. Se toman las palabras del sujeto como *phenomena data* que serán sometidos a reducción.	«Diálogo reflexivo y las implicaciones legales e institucionales» (L2-3) «Se siguen los protocolos establecidos» (L8) «El trabajo en equipo es importante» (L10) «Programa CER… talleres… proyecto Hermes» (L16-21) «Las entidades externas piden focalizar estudiantes» (L23) «Lograr mayor vinculación de los padres… sentido de pertenencia» (L36-38) «Negligencia e indiferencia familiar como detonante» (L53-54) «Recursos humanos… estar unidos con un mismo propósito» (L45) «Brindando espacios de tiempo y saberes… trabajo en grupo» (L47) «Rol de primeros educadores… presencia de ellos» (L49)

2. Unidad Cualitativa Convencional	Agrupación temática en la actitud natural: identificación de núcleos experienciales sin trascender aún al plano constitutivo trascendental.	Tres unidades emergen: • *Síntesis dual de reparación*: diálogo que restablece la *Einfühlung* fracturada combinado con marco normativo como horizonte eidético que delimita las condiciones de posibilidad del reconocimiento mutuo (L2-3, L8). • *Comunidad de mónadas operativas*: trabajo en equipo como unidad trascendental plural, programas institucionales como estructuras intencionales sedimentadas, y tensión entre universalidad eidética y facticidad administrativa en la focalización (L10, L16-21, L23). • *Trasposición trascendental del daño*: reconocimiento de que el quiebre intersubjetivo escolar tiene su origen en el mundo vital primario (hogar), exigiendo la presencia parental como estructura trascendental originaria para la apertura al otro (L36-38, L45, L47, L49, L53-54).
3. Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión radical de la *general thesis* del mundo natural: no preguntamos si «existen» protocolos reales o programas institucionales, sino *cómo se constituyen* como fenómenos en la vida intencional trascendental de la orientadora.	Pongo entre paréntesis: • La existencia objetiva del «manual de convivencia» como documento burocrático. • La eficacia causal de los «protocolos» como procedimientos administrativos. • La realidad empírica de los «programas CER o Hermes» como proyectos financiados. • La validez psicológica del «trabajo en equipo» como dinámica grupal. Lo que permanece: la *correlación intencional trascendental* mediante la cual la conciencia de la orientadora constituye *algo como* síntesis dual donde el diálogo restablece la *Einfühlung* mientras la norma opera como horizonte eidético previo; *algo como* comunidad de mónadas operativas cuya efectividad emerge de la coordinación intencional; *algo como* trasposición trascendental del daño originado en el hogar que determina la incapacidad posterior para acceder a la apertura intersubjetiva escolar. El «protocolo» no es trámite burocrático, sino *síntesis temporal estructurada* que transforma lo contingente en horizonte predecible donde la justicia se constituye como exigencia eidética.
4. Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción de los *actos vividos* (*Erlebnisse*) que constituyen el fenómeno: percibir, juzgar, sintetizar, exigir —cada uno con su modo	• *Percibir conflicto* (L2-3) → acto que constituye el acto violento no como hecho empírico, sino como *quiebre originario de la síntesis intersubjetiva* que funda el mundo compartido.

	intencional específico y su horizonte temporal.	• *Apelar a norma* (L2-3) → acto que constituye el manual de convivencia no como reglamento, sino como *estructura trascendental que precede y posibilita el encuentro ético*. • *Percibir orden* (L8) → intuición de que el debido proceso es *estructura temporal que restablece la confianza en el mundo compartido* cuando esta ha sido destruida por la violencia. • *Percibir sinergia* (L10) → descubrimiento de que el equipo no es suma de individuos, sino *unidad trascendental plural cuya efectividad supera la capacidad del sujeto aislado*. • *Percibir diversidad programática* (L16-21) → constitución de la prevención como *campo estructurado de posibilidades intencionales complementarias* que sedimentan hábitos trascendentales de reconocimiento. • *Percibir exclusión selectiva* (L23) → experiencia de la tensión entre el ideal eidético de protección universal y la facticidad administrativa que excluye ciertas mónadas del horizonte de cuidado. • *Percibir distancia familiar* (L36-38) → intuición de que la familia no es actor externo, sino *correlato trascendental originario* cuya ausencia fractura la posibilidad misma de habitar el mundo escolar como espacio de reconocimiento. • *Percibir origen familiar* (L53-54) → descubrimiento trascendental de que la violencia escolar es *manifestación secundaria de un quiebre intersubjetivo originario* sedimentado en el mundo vital primario. • *Percibir dispersión* (L45) → reconocimiento de que la falta de propósito compartido constituye un *quiebre en la síntesis trascendental comunitaria* que impide la acción reparadora efectiva. • *Percibir carencia infraestructural* (L47) → intuición de que el espacio-tiempo no es recurso contingente, sino *ámbito trascendental donde la palabra recupera su poder constitutivo*. • *Percibir ausencia parental* (L49) → constitución del hijo como sujeto cuya *apertura al otro permanece bloqueada* por la carencia originaria de reconocimiento en el hogar.

5. Análisis Noemático (El objeto intencional)	Descripción del *objeto tal como se da con su sentido pleno* (*noema*): no el «protocolo empírico», sino el protocolo *como constituido* en el acto intencional de la orientadora.	• El acto violento *como* quiebre de la síntesis intersubjetiva que funda el mundo compartido (noema de L2-3). • El manual de convivencia *como* estructura trascendental que precede y posibilita el encuentro ético (noema de L2-3). • El debido proceso *como* estructura temporal que restablece la confianza en el mundo compartido (noema de L8). • El equipo *como* unidad trascendental plural cuya efectividad emerge de la coordinación intencional (noema de L10). • Los programas preventivos *como* estructuras intencionales sedimentadas que transforman lo contingente en hábito trascendental de reconocimiento mutuo (noema de L16-21). • La SED (Secretaría de Educación) *como* correlato trascendental que amplía el horizonte institucional de responsabilidad (noema de L16-21). • Algunos estudiantes *como* mónadas excluidas del horizonte de cuidado institucional por criterios externos (noema de L23). • La universalidad de la protección *como* ideal regulativo nunca plenamente alcanzable en la facticidad administrativa (noema de L23). • La familia *como* ausencia en el horizonte de co-responsabilidad ética que fractura la habitabilidad del *Lebenswelt* escolar (noema de L36-38). • El apego institucional *como* síntesis afectiva necesaria para la habitabilidad del mundo vital escolar (noema de L36-38). • La violencia escolar *como* manifestación secundaria de un quiebre intersubjetivo originario sedimentado en el hogar (noema de L53-54). • El desamparo infantil *como* aniquilación de la apertura originaria que posibilita el encuentro ético (noema de L53-54). • El "mismo propósito" *como* estructura eidética previa a toda acción coordinada efectiva (noema de L45). • El espacio-tiempo escolar *como* ámbito trascendental donde la palabra recupera su poder constitutivo para restablecer la *Einfühlung* (noema de L47). • La paternidad/maternidad *como* acto trascendental de custodia que funda la posibilidad misma del encuentro ético posterior (noema de L49).

6. Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Intuición de la esencia universal (*Wesensschau*) mediante variación libre imaginativa: ¿qué estructura permanece en *toda* experiencia profesional de orientación ante la violencia escolar?	Invariante descubierta: *La conciencia de la orientadora se constituye originariamente como síntesis trascendental dual que opera simultáneamente en dos dimensiones irreductibles: (1) la restauración de la Einfühlung mediante el diálogo como acto que reabre la apertura intersubjetiva fracturada, y (2) la invocación de la norma como horizonte eidético que delimita las condiciones de posibilidad para el reconocimiento mutuo en la comunidad.* Esta síntesis dual se despliega en tres dimensiones trascendentales invariantes: 1. Protocolo como síntesis temporal estructurada: el seguimiento de protocolos no es burocracia vacía, sino *síntesis temporal que transforma lo contingente en horizonte predecible*. Cuando la violencia quiebra la estructura protencional del mundo escolar (el futuro ya no es habitable), el protocolo restablece la confianza mediante una secuencia intencional que garantiza la coherencia de las expectativas colectivas. La justicia no se constituye como decisión arbitraria, sino como *exigencia eidética* que emerge de esta temporalidad estructurada. 2. Comunidad de mónadas operativas como unidad trascendental plural: el trabajo en equipo no es coordinación funcional, sino *unidad trascendental plural* donde múltiples sujetos, sin fusionarse, co-constituyen un horizonte de acción ética indivisible. La efectividad preventiva no emerge de la suma de voluntades aisladas, sino de la *coordinación intencional* que comparte un mismo horizonte eidético. Los programas institucionales (CER, Hermes) no son recursos empíricos, sino *estructuras intencionales sedimentadas* que posibilitan la reapertura de la *Einfühlung* mediante actos colectivos repetidos que transforman lo contingente en hábito trascendental de reconocimiento. 3. Trasposición trascendental del daño originario: la orientadora descubre con lucidez eidética que la violencia escolar no es fenómeno originario, sino *manifestación secundaria de un quiebre intersubjetivo sedimentado en el mundo vital primario (hogar)*. La «negligencia familiar» no es mera falta de atención empírica: es *aniquilación de*

	la apertura originaria que posibilita el encuentro ético. Sin el reconocimiento primario en el hogar, el niño no puede constituir al otro escolar como sujeto co-originario, sino como objeto amenazante. Por ello, la presencia parental no es «participación en actividades», sino *estructura trascendental originaria* que funda la posibilidad misma de habitar el mundo escolar como espacio de reconocimiento mutuo. Este invariante no es profesional ni técnico: es la estructura trascendental que hace posible *toda* intervención ética ante el quiebre intersubjetivo —una intervención que debe operar simultáneamente en la dimensión afectiva (reapertura de la *Einfühlung*) y en la dimensión eidética (invocación de la norma como horizonte de posibilidad).

Nota. Elaboración propia

La experiencia de la orientadora revela una estructura intencional compleja donde el fenómeno de la violencia escolar se constituye como correlato dinámico de actos de conciencia situados. El noema (objeto intencional) emerge como violencia contextualizada: nunca absoluta, sino siempre mediada por condiciones perceptivas ("depende del contexto", "si no representa riesgo físico o psicológico"), lo que evidencia una constitución experiencial donde el fenómeno se da en situación, no en abstracción.

La noesis (acto constituyente) se despliega como una conciencia prudencial que correlaciona el fenómeno con tres modos operativos: 1) la epoché práctica ("tomar un breve momento para analizar") que suspende la reacción inmediata para permitir la comprensión; 2) la intencionalidad selectiva que prioriza la autoprotección ("hago caso omiso para evitar salir afectada") sin negar éticamente la responsabilidad, sino condicionándola a la seguridad subjetiva; y 3) la tensión eidética entre el ideal restaurativo (conciliación como esencia deseada de la intervención) y su insuficiencia factual ("muchas veces esta estrategia es insuficiente"), lo que revela una conciencia que experimenta la violencia como fenómeno resistente a su intención transformadora.

Críticamente, su descripción desnuda una reducción fenomenológica espontánea al identificar las cegueras institucionales: la violencia se constituye en el Lebenswelt

escolar de forma sesgada ("casi siempre se aborda desde los estudiantes"), mientras la violencia parental permanece como fenómeno no tematizado, invisible para la conciencia colectiva institucional. Así, la esencia de su experiencia no es la violencia en sí, sino la conciencia de los límites de la intervención: una subjetividad que constituye el fenómeno como algo que excede sus capacidades ("solicitar ayuda si la situación se sale de control"), demandando corresponsabilidad como condición para que la violencia deje de ser un fenómeno inabarcable y se torne fenómeno transformable.

Aunque valora el proyecto Hermes, que forma estudiantes mediadores en noveno grado, considera que su impacto es insuficiente para mitigar la violencia, y señala que, en muchos casos, las sanciones disciplinarias resultan más efectivas que la conciliación. Identifica diversas causas de los conflictos: falta de comunicación, chismes, envidia, tensiones amorosas, agresividad en actividades deportivas y consumo de sustancias psicoactivas (SPA). Critica que la institución se centre casi exclusivamente en la violencia estudiantil, ignorando los conflictos entre estudiantes y docentes o directivos, y, sobre todo, la violencia ejercida por padres o cuidadores hacia la comunidad educativa, un fenómeno poco visibilizado.

La orientadora afirma que interviene efectivamente *porque se siguen los protocolos*. Sin embargo, la investigación debe profundizar en su reducción crítica espontánea, donde ella identifica que la violencia parental es un "fenómeno no tematizado" e invisible para la institución, "proyectar dolor en la vida adulta", está describiendo técnicamente cómo la síntesis temporal de la conciencia se ha roto. El niño no es violento por "mala conducta", sino porque su horizonte de futuro ha colapsado bajo el peso de un pasado (retención) de negligencia. Percibe que la violencia es una suspensión de la empatía trascendental (Einfühlung), donde el otro deja de ser una "mónada" con experiencias propias para convertirse en un objeto de descarga del dolor previo.

Tabla 42

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición de docente No. 1

FASE DEL ANÁLISIS	***DESCRIPCIÓN DEL PROCESO***	***APLICACIÓN AL DOCENTE No. 1***
1. Dato Empírico (Descripción Protocolar)	*Registro ingenuo del testimonio en la actitud natural, sin añadir ni suprimir sentido. Se toman las palabras del sujeto como phenomena data que serán sometidos a reducción.*	*«Escuchar las partes por separado» (L2)* *«Ser imparcial» (L3)* *«Entender los diferentes puntos de vista» (L4)* *«No tomar partido» (L5)* *«Acercar a la tolerancia y mediación» (L6)* *«Llegar a acuerdos para la reconciliación» (L7)* *«Llamo a la calma» (L9)* *«Pausa y aplico el protocolo» (L10)* *«La empatía me facilita intervenir» (L16)* *«Adolescentes impulsivos y a veces agresivos» (L20)* *«Entran en razón y perdonan fácil» (L21)* *«Programa HERMES... trabaja con toda la comunidad» (L30-33)* *«Gobierno escolar... se sienten valiosos» (L54-57)* *«Falta participación de acudientes... en casos críticos» (L68-69)* *«Conflictos ligados a abandono... trasladan violencia al aula» (L94-97)* *«Pandemia afectó... pérdidas nos cambiaron» (L99-101)*
2. Unidad Cualitativa Convencional	*Agrupación temática en la actitud natural: identificación de núcleos experienciales sin trascender aún al plano constitutivo trascendental.*	*Tres unidades emergen:* *• Actitud fenomenológica del mediador: escucha separada, imparcialidad, comprensión de pluralidad noemática y equidistancia como estructuras para acceder al conflicto en su plenitud originaria (L2-5).* *• Intencionalidad transformadora: llamado a la calma como reducción afectiva previa, protocolo como síntesis temporal estructurada, empatía como Einfühlung trascendental y búsqueda de reconciliación como constitución de un Lebenswelt restaurado (L6-7, L9-10, L16).* *• Comprensión trascendental de la subjetividad adolescente y sus condiciones: plasticidad temporal del adolescente, dimensión comunitaria de la violencia, reconocimiento institucional como constitución de dignidad, y trasposición del daño originado en otros mundos vitales (hogar, pandemia) al ámbito escolar (L20-21, L30-33, L54-57, L68-69, L94-97, L99-101).*
3. Reducción Fenomenológica (Epoché)	*Suspensión radical de la general thesis del mundo natural: no preguntamos si «existen» protocolos reales o adolescentes empíricos, sino cómo se*	*Pongo entre paréntesis:* *• La existencia objetiva del «protocolo institucional» como documento burocrático.* *• La realidad psicológica de la «empatía» como competencia emocional.*

	constituyen como fenómenos en la vida intencional trascendental del docente.	*• La validez empírica de la «impulsividad adolescente» como rasgo conductual.* *• La objetividad histórica de la «pandemia» como evento epidemiológico.* *Lo que permanece: la correlación intencional trascendental mediante la cual la conciencia docente constituye algo como actitud fenomenológica que accede al conflicto en su plenitud originaria; algo como intencionalidad transformadora que busca restablecer la Einfühlung fracturada; algo como comprensión de la subjetividad adolescente como plasticidad temporal abierta al cambio ético. La «calma» no es estado emocional, sino condición trascendental para la emergencia del sentido originario. El «perdón» no es acto psicológico, sino síntesis trascendental que repara el quiebre intersubjetivo.*
4. Análisis Noético (El acto de conciencia)	*Descripción de los actos vividos (Erlebnisse) que constituyen el fenómeno: percibir, escuchar, suspender, comprender —cada uno con su modo intencional específico y su horizonte temporal.*	*• Escuchar en aislamiento (L2) → acto que suspende temporalmente la síntesis conflictiva para permitir que cada vivencia se dé en su plenitud fenomenológica, libre de la presión distorsionante del otro.* *• Suspender juicio (L3) → epoché ética activa: renuncia deliberada a todo Wertglaube (creencia valorativa previa) para permitir que el conflicto se muestre en su estructura eidética sin colonización interpretativa.* *• Percibir pluralidad (L4) → apertura a la multiplicidad noemática originaria: reconocimiento de que cada relato constituye un Lebenswelt singular irreductible.* *• Percibir sin apropiación (L5) → distancia fenomenológica constitutiva que sitúa al docente como testigo trascendental que preserva la integridad de cada experiencia sin anularla.* *• Percibir potencial reconciliatorio (L6) → intencionalidad transformadora que apunta a constituir un nuevo fenómeno: el encuentro restaurado donde las subjetividades fracturadas recuperan la Einfühlung.* *• Percibir posibilidad de acuerdo (L7) → constitución del perdón como síntesis trascendental que repara el quiebre intersubjetivo y abre el futuro como horizonte temporal habitable.* *• Percibir agitación (L9) → intuición de que la emoción desbordada constituye un velo que oculta la estructura eidética del conflicto.* *• Inducir calma (L9) → reducción afectiva previa que modifica el campo emocional saturado, permitiendo el acceso a la claridad*

		necesaria para la comprensión trascendental. *• Percibir necesidad de orden (L10) → intuición de que el protocolo emerge tras la intuición originaria del conflicto como síntesis temporal sedimentada que orienta las expectativas intersubjetivas.* *• Percibir sufrimiento ajeno (L16) → Einfühlung trascendental: acceso primordial al mundo vivido del otro como correlato necesario para toda mediación ética.* *• Percibir impulsividad (L20) → constitución del acto agresivo no como esencia fija, sino como momento transitorio en el flujo temporal de la conciencia adolescente.* *• Percibir capacidad de cambio (L21) → intuición de la plasticidad moral originaria del adolescente: capacidad trascendental para trascender el acto violento mediante el perdón.* *• Percibir dimensión comunitaria (L30-33) → reconocimiento de que la violencia no es hecho individual, sino patología relacional del Lebenswelt escolar que exige respuesta igualmente relacional.* *• Percibir exclusión (L54-57) → intuición de que el estudiante accede a su dignidad mediante el acto trascendental del reconocimiento institucional.* *• Percibir ausencia parental (L68-69) → descubrimiento del hogar como mundo vital originario donde se sedimentan las estructuras afectivas que posibilitan —o impiden— habitar posteriormente el mundo escolar.* *• Percibir origen externo (L94-97) → intuición de la trasposición trascendental del daño: la violencia escolar como reconstitución en el aula de estructuras violentas originadas en otros mundos vitales.* *• Percibir transformación colectiva (L99-101) → experiencia de la pandemia no como evento externo, sino como quiebre constitutivo del Lebenswelt colectivo que reconfigura las estructuras mismas de la intersubjetividad escolar.*
5. Análisis Noemático (El objeto intencional)	*Descripción del objeto tal como se da con su sentido pleno (noema): no el «adolescente empírico», sino el adolescente como constituido en el acto intencional del docente.*	*• El testimonio como fenómeno puro, libre de la presión distorsionante del otro en conflicto (noema de L2).* *• El conflicto como horizonte de sentido por develar, no como caso ya categorizado (noema de L3).* *• Cada perspectiva como mundo vital autónomo con su horizonte de sentido propio (noema de L4).* *• El otro como sujeto co-originario cuya*

verdad no puede ser absorbida por la mía (noema de L4).
• El conflicto como campo intersubjetivo donde ninguna voz es anulada por la otra (noema de L5).
• La mediación como acto que restablece la apertura intersubjetiva originaria (noema de L6).
• El perdón como síntesis trascendental que repara el quiebre intersubjetivo (noema de L7).
• La serenidad como condición trascendental para la emergencia del sentido originario (noema de L9).
• El protocolo como estructura temporal sedimentada que orienta las expectativas intersubjetivas (noema de L10).
• El estudiante como sujeto co-originario cuya vivencia reclama reconocimiento sin juicio (noema de L16).
• El acto agresivo como momento en el flujo temporal, no como esencia inmutable (noema de L20).
• El adolescente como sujeto abierto al cambio ético, no como caso cerrado (noema de L20).
• El perdón como acto trascendental que rompe la cadena causal del resentimiento (noema de L21).
• La violencia como quiebre en la síntesis intersubjetiva colectiva (noema de L30-33).
• El programa como estructura intencional sedimentada que repara la trama relacional fracturada (noema de L30-33).
• El estudiante como sujeto cuya subjetividad permanece invisible en el horizonte institucional (noema de L54-57).
• El gobierno escolar como espacio eidético donde el reconocimiento mutuo restablece la co-pertenencia ontológica (noema de L54-57).
• El estudiante como sujeto cuya apertura al otro permanece bloqueada por la carencia originaria de reconocimiento (noema de L68-69).
• La violencia escolar como manifestación secundaria de un quiebre intersubjetivo originario (noema de L94-97).
• El aula como territorio donde se reactualizan estructuras afectivas sedimentadas en otros contextos vitales (noema de L94-97).
• La pandemia como horizonte histórico que modifica la estructura temporal de la comunidad (noema de L99-101).
• El duelo como quiebre en la síntesis

		temporal que bloquea la proyección hacia un futuro escolar habitable (noema de L99-101).
6. Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	*Intuición de la esencia universal (Wesensschau) mediante variación libre imaginativa: ¿qué estructura permanece en toda experiencia docente de mediación ante el conflicto escolar?*	*Invariante descubierta: La conciencia docente se constituye originariamente como actitud fenomenológica transformadora que opera en tres dimensiones trascendentales inseparables: (1) la epoché ética que accede al conflicto en su plenitud originaria; (2) la Einfühlung como apertura primordial al sufrimiento ajeno; y (3) la intencionalidad restauradora que constituye un Lebenswelt reconciliado donde las mónadas fracturadas recuperan la co-pertenencia ontológica. Este invariante se despliega en tres estructuras trascendentales:* *1. Epoché ética como condición de posibilidad para la comprensión originaria: el docente no puede comprender el conflicto mientras permanezca en la actitud natural que juzga y categoriza. Debe ejercer una suspensión activa de todo Wertglaube (creencia valorativa previa) para permitir que el fenómeno se muestre en su alteridad. Escuchar «por separado» no es técnica procedimental, sino reducción intersubjetiva inicial que suspende la síntesis conflictiva distorsionante. La «imparcialidad» no es neutralidad moral, sino actitud trascendental que garantiza la apertura al fenómeno sin colonización interpretativa. Sin esta epoché, el conflicto permanece como caso ya juzgado, no como horizonte de sentido por develar.* *2. Einfühlung como estructura constitutiva de la mediación ética: la «empatía» no es habilidad psicológica, sino apertura trascendental primordial mediante la cual el docente accede al mundo vivido del otro como correlato necesario para toda intervención. Percibir el «sufrimiento ajeno» no es observación empírica: es afectación trascendental que modifica el propio horizonte ético del docente, constituyéndolo como sujeto responsable ante el quiebre intersubjetivo. Sin esta Einfühlung, el estudiante permanece como «objeto problemático»; con ella, se constituye como sujeto co-originario cuya vivencia reclama reconocimiento. La plasticidad adolescente —«entran en razón y perdonan fácil»— no es rasgo psicológico contingente, sino estructura eidética que revela la apertura originaria de la subjetividad juvenil al cambio*

	ético. *3. Intencionalidad restauradora como constitución de un Lebenswelt reconciliado: el docente no se limita a describir el conflicto. Su intencionalidad apunta a constituir un nuevo fenómeno: el encuentro restaurado donde las mónadas fracturadas recuperan la co-pertenencia ontológica. La «calma» no es mero silencio: es reducción afectiva previa que elimina el velo emocional que oculta la estructura eidética del conflicto. El «protocolo» no es burocracia: es síntesis temporal sedimentada que transforma lo contingente en horizonte predecible de justicia. Pero la noema última buscado no es la sanción, sino la reconciliación: síntesis trascendental que repara el quiebre intersubjetivo y abre el futuro como horizonte temporal habitable. Esta restauración exige reconocer que la violencia escolar es frecuentemente trasposición trascendental del daño originado en otros mundos vitales (hogar desestructurado, duelo pandémico) — y que sin reparar esas fracturas originarias, la reconciliación escolar permanece como síntesis incompleta.* *Este invariante no es profesional ni técnico: es la estructura trascendental que hace posible toda mediación ética ante el quiebre intersubjetivo —una mediación que debe operar simultáneamente como epoché (acceso originario), Einfühlung (apertura al sufrimiento) y intencionalidad restauradora (constitución de un mundo reconciliado).*

Nota. Elaboración propia

La conciencia del Docente No. 1 describe la estructura trascendental de la actitud fenomenológica transformadora. Su testimonio revela una intuición eidética profunda: la mediación ética exige simultáneamente la suspensión del juicio natural (epoché), la apertura primordial al sufrimiento ajeno (Einfühlung) y la intencionalidad restauradora que constituye un Lebenswelt reconciliado. Estas tres dimensiones son irreductibles e inseparables: sin epoché, la comprensión permanece colonizada por prejuicios; sin Einfühlung, el otro permanece como objeto; sin intencionalidad restauradora, la comprensión deviene mero espectáculo pasivo.

Pero su lucidez trasciende lo metodológico. Descubre con rigor fenomenológico que la violencia escolar no es fenómeno originario, sino trasposición trascendental del daño sedimentado en otros mundos vitales: el abandono parental, el duelo pandémico, la desestructuración familiar. El aula no genera violencia ex nihilo; constituye un territorio de reactualización donde se despliegan estructuras afectivas fracturadas originadas en el hogar o en el trauma histórico colectivo. Por ello, la reconciliación escolar permanece incompleta sin el reconocimiento de que el hogar es mundo vital originario donde se sedimentan las estructuras afectivas que posibilitan o impiden posteriormente habitar el mundo escolar como espacio de reconocimiento mutuo.

Su exigencia del «gobierno escolar» es intuición de que el estudiante accede a su dignidad mediante el acto trascendental del reconocimiento institucional: el noema de «valía» es correlato intencional que emerge cuando la institución constituye al estudiante como sujeto digno de participación en la vida colectiva. Y su reconocimiento de la «plasticidad adolescente» no es optimismo pedagógico: es descubrimiento eidético de que la subjetividad juvenil no está determinada por sus acciones pasadas, sino abierta trascendentalmente a la reconstrucción ética del mundo compartido mediante el perdón como síntesis que rompe la cadena causal del resentimiento.

Tabla 43

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición de docente No. 2

FASE DEL ANÁLISIS	**DESCRIPCIÓN DEL PROCESO**	**APLICACIÓN AL DOCENTE No. 2**
1. Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Registro ingenuo del testimonio en la actitud natural, sin añadir ni suprimir sentido. Se toman las palabras del sujeto como *phenomena data* que serán sometidos a reducción.	«Depende del contexto intervengo» (L2) «Hago caso omiso para evitar salir afectada» (L3) «Si la víctima no cuenta con respaldo, es posible que actúe» (L6) «Tomar un breve momento para analizar qué pasa» (L9) «Indagar a las partes sobre lo que está sucediendo» (L10) «Intentar llegar a algún acuerdo» (L11) «Solicitar ayuda si la situación se sale de control» (L12) «Teniendo en cuenta los protocolos… hasta donde mis funciones me lo permiten» (L15-16) «La conciliación es importante… pero muchas

		veces insuficiente» (L27-28) «Amonestaciones y sanciones… más efectivas» (L29) «Conflictos por falta de comunicación… chismes y envidia» (L79-80) «Casi siempre se aborda la violencia desde los estudiantes» (L85) «No se analiza mucho la violencia de los padres» (L87)
2. Unidad Cualitativa Convencional	Agrupación temática en la actitud natural: identificación de núcleos experienciales sin trascender aún al plano constitutivo trascendental.	Tres unidades emergen: • *Responsabilidad ética fragmentada*: intervención selectiva según contexto, autoprotección ante riesgo personal y activación ante extrema vulnerabilidad del otro (L2, L3, L6). • *Actitud comprensiva con límites constitutivos*: pausa fenomenológica espontánea, indagación de mundos vividos, búsqueda de acuerdo, reconocimiento de límites funcionales y solicitud de apoyo ante saturación (L9-12, L15-16). • *Crítica trascendental a la ceguera institucional*: insuficiencia constitutiva del diálogo, necesidad de síntesis temporales externas, identificación de violencia relacional sutil y denuncia de la invisibilización sistemática de las violencias adultas (L27-29, L79-80, L85, L87).
3. Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión radical de la *general thesis* del mundo natural: no preguntamos si «existen» protocolos reales o riesgos objetivos, sino *cómo se constituyen* como fenómenos en la vida intencional trascendental del docente.	Pongo entre paréntesis: • La existencia objetiva de los «protocolos institucionales» como documentos burocráticos. • La realidad empírica del «riesgo personal» como amenaza física o laboral. • La validez psicológica de la «envidia» como emoción interpersonal. • La objetividad sociológica de la «violencia parental» como fenómeno observable. Lo que permanece: la *correlación intencional trascendental* mediante la cual la conciencia docente constituye *algo como* responsabilidad ética fragmentada que oscila entre autoprotección y reconocimiento del otro; *algo como* tensión insuperable entre la exigencia trascendental de intervención y los límites facticos del rol institucional; *algo como* ceguera fenomenológica institucional que neutraliza ciertas violencias como «normales». El «caso omiso» no es cobardía moral, sino *quiebre temporal de la Einfühlung* ante la amenaza a la propia integridad. La «sanción» no es castigo arbitrario, sino *síntesis temporal externa* que restablece mínimamente el horizonte de seguridad

		cuando la confianza espontánea ha colapsado.
4. Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción de los *actos vividos* (*Erlebnisse*) que constituyen el fenómeno: percibir, evaluar, suspender, decidir —cada uno con su modo intencional específico y su horizonte temporal.	• *Percibir ambigüedad* (L2) → acto que reconoce que cada conflicto constituye un *mundo vivido singular* con estructuras de sentido y riesgo irreductibles a categorías generales. • *Evaluar contexto* (L2) → síntesis intencional que emerge tras la intuición originaria de las estructuras situacionales antes de cualquier intervención. • *Percibir riesgo personal* (L3) → experiencia del quiebre de la responsabilidad trascendental: al amenazarse la propia integridad, la conciencia se repliega sobre sí misma en un acto de autoprotección que suspende temporalmente la *Einfühlung*. • *Optar por el silencio* (L3) → constitución del testimonio como *riesgo existencial* que podría profundizar la propia vulneración. • *Percibir abandono absoluto* (L6) → intuición de la asimetría ética originaria: cuando el otro aparece como mónada completamente aislada sin horizonte de reconocimiento, surge una exigencia trascendental que supera el cálculo de riesgo. • *Decidir actuar* (L6) → respuesta a la exigencia eidética de no permitir la existencia de sujetos completamente invisibles en el *Lebenswelt* escolar. • *Introducir pausa* (L9) → *epoché rudimentaria espontánea*: brecha temporal que suspende la reacción inmediata para permitir que el fenómeno se muestre en su estructura eidética. • *Indagar sin prejuzgar* (L10) → actitud comprensiva originaria que busca acceder a los *Lebenswelten* de los actores para comprender cómo cada uno constituye el sentido de lo ocurrido. • *Buscar acuerdo* (L11) → proyección de un horizonte reconciliatorio eidético que restablece la *Einfühlung* fracturada mediante una síntesis trascendental co-originaria. • *Percibir sobrepaso* (L12) → reconocimiento de los límites constitutivos de mi capacidad para restablecer la intersubjetividad fracturada. • *Solicitar apoyo* (L12) → acto de humildad fenomenológica que reconoce la incompletud originaria de toda mónada aislada. • *Percibir exigencia ética* (L15-16) → intuición de que el sufrimiento ajeno constituye una demanda trascendental que excede mis competencias formales.

		• *Respetar límites funcionales* (L15-16) → constitución del rol docente como estructura trascendental acotada que media —y a veces bloquea— la plena realización de la responsabilidad ética originaria. • *Reconocer límite del diálogo* (L27-28) → descubrimiento de que existen quiebres intersubjetivos tan profundos que resisten la reconciliación verbal. • *Percibir fracaso del diálogo* (L29) → intuición de la necesidad trascendental de imponer una síntesis temporal externa que restablezca mínimamente el horizonte de seguridad ontológica. • *Percibir chisme/envidia* (L79-80) → constitución del rumor y la envidia no como comportamientos, sino como *actos intencionales que cosifican al otro*, aniquilando su subjetividad trascendental. • *Percibir sesgo analítico* (L85) → descubrimiento de la ceguera institucional fenomenológica: la escuela opera con una reducción natural que invisibiliza las violencias adultas. • *Percibir origen externo* (L87) → intuición de la *trasposición trascendental del daño familiar*: la violencia escolar como reconstitución en el aula de estructuras violentas originadas en el mundo vital primario.
5.Análisis Noemático (El objeto intencional)	Descripción del *objeto tal como se da con su sentido pleno* (*noema*): no el «conflicto empírico», sino el conflicto *como constituido* en el acto intencional del docente.	• El conflicto *como* horizonte noemático por develar antes de cualquier acto transformador (noema de L2). • La intervención *como* síntesis intencional que emerge tras la intuición originaria de las estructuras situacionales (noema de L2). • El otro sufriente *como* correlato que debe ser excluido temporalmente del horizonte de *Fürsorge* ante la amenaza a la propia integridad (noema de L3). • El testimonio *como* riesgo existencial que podría profundizar la propia vulneración (noema de L3). • El estudiante marginado *como* correlato trascendental que reclama imperativamente mi reconocimiento ante su abandono absoluto (noema de L6). • La intervención *como* respuesta a la exigencia eidética de no permitir sujetos completamente invisibles en el *Lebenswelt* escolar (noema de L6). • El tiempo reflexivo *como* condición trascendental para que el sentido originario del conflicto emerja sin distorsión (noema de L9). • El conflicto *como* nudo de horizontes

		intencionales superpuestos (noema de L10). • El testimonio *como* fenómeno puro que debe ser recibido en su alteridad antes de ser sintetizado (noema de L10). • El consenso *como* síntesis trascendental que repara el tejido intersubjetivo sin anular las subjetividades en pugna (noema de L11). • Mí mismo *como* sujeto trascendental limitado cuya intencionalidad requiere complementación (noema de L12). • El otro adulto *como* correlato trascendental que amplía mi horizonte de acción ética cuando este colapsa por saturación (noema de L12). • El sufrimiento ajeno *como* demanda trascendental que excede mis competencias formales (noema de L15-16). • El rol docente *como* estructura trascendental acotada que media —y a veces bloquea— la plena realización de la responsabilidad ética originaria (noema de L15-16). • El diálogo *como* estructura trascendental que posibilita el encuentro restaurado (noema de L27-28). • Ciertos conflictos *como* quiebres tan profundos que exigen intervenciones que trascienden la esfera puramente comunicativa (noema de L27-28). • La sanción *como* estructura temporal que impide la disolución total del *Lebenswelt* escolar cuando la confianza espontánea ha colapsado (noema de L29). • El rumor *como* acto que cosifica al otro, reduciéndolo a mero perfil perceptivo sin acceso a su interioridad (noema de L79-80). • El compañero *como* rival ontológico cuya presencia amenaza mi propio lugar en el horizonte de reconocimiento colectivo (noema de L79-80). • La violencia adulta *como* fenómeno sistemáticamente excluido del horizonte de visibilidad institucional (noema de L85). • La agresión escolar *como* manifestación secundaria de un quiebre intersubjetivo originario en el hogar (noema de L87). • El aula *como* territorio donde se reactualizan estructuras afectivas sedimentadas en el mundo vital primario no resueltas (noema de L87).
6. Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Intuición de la esencia universal (*Wesensschau*) mediante variación libre imaginativa: ¿qué estructura permanece en *toda* experiencia docente de responsabilidad ética	Invariante descubierta: *La conciencia docente se constituye originariamente como responsabilidad ética fragmentada que oscila constitutivamente entre tres polos irreductibles: (1) la autoprotección ante la amenaza a la propia integridad; (2) la*

	fragmentada ante el conflicto escolar?	*exigencia trascendental de reconocimiento del otro en su extrema vulnerabilidad; y (3) los límites facticos del rol institucional que median y a veces bloquean la plena realización de la responsabilidad ética.* Esta fragmentación opera en tres dimensiones trascendentales invariantes: 1. Quiebre temporal de la Einfühlung ante la amenaza a la propia integridad: el docente no es un sujeto ético puro que siempre responde al llamado del otro. Cuando percibe riesgo a su propia seguridad, física, emocional o profesional, experimenta un *quiebre temporal de la apertura intersubjetiva* que lo lleva a constituir al otro sufriente como correlato que debe ser excluido temporalmente del horizonte de *Fürsorge*. Este «caso omiso» no es cobardía moral contingente, sino *estructura trascendental de la finitud*: toda mónada, al amenazarse su integridad, se repliega sobre sí misma en un acto de autoprotección que suspende la *Einfühlung*. Pero esta fragmentación no es definitiva: ante la *extrema vulnerabilidad* del otro —cuando percibe al estudiante como mónada completamente aislada sin horizonte de reconocimiento institucional—, surge una *asimetría ética originaria* que supera el cálculo de riesgo y reactiva la exigencia trascendental de intervención. La responsabilidad ética no es continua, sino *pulsátil*: se quiebra ante la amenaza y se reactiva ante la extrema vulnerabilidad. 2. Tensión insuperable entre ética y facticidad institucional: el docente descubre con lucidez trascendental que su responsabilidad por el otro choca con los límites estructurales de su rol. El protocolo no es mero recurso: es *horizonte eidético que simultáneamente posibilita y limita la acción moral*. La frase «hasta donde mis funciones me lo permiten» no expresa resignación burocrática, sino *reconocimiento de la incompletud originaria de toda ética institucionalizada*. La conciliación, aunque valiosa eidéticamente como medio para restablecer la *Einfühlung*, se revela frecuentemente como *insuficiente constitutivamente*: existen quiebres intersubjetivos tan profundos que resisten la reconciliación verbal. Ante este fracaso, surge la necesidad trascendental de la sanción no como venganza, sino como *síntesis temporal externa* que restablece mínimamente el horizonte de seguridad ontológica cuando la

	confianza espontánea ha colapsado. El orden, en estos casos límite, precede éticamente a la comunidad plena: sin un mínimo de seguridad, ninguna *Einfühlung* es posible. 3. Crítica trascendental a la ceguera institucional fenomenológica: el docente ejerce una *epoché crítica* sobre las estructuras institucionales mismas. Descubre que la escuela opera con una *reducción natural sistemática* que invisibiliza las violencias ejercidas por adultos (docentes, directivos, padres), neutralizándolas como «normales» mediante el *Weltglaube* institucional. Esta ceguera no es error contingente, sino *estructura trascendental de la jerarquía escolar*: el poder adulto se constituye originariamente como *invisible para sí mismo*, mientras el poder estudiantil se hiper-visibiliza como problema. Pero más profundamente aún, identifica la *trasposición trascendental del daño familiar*: la violencia escolar no se genera *ex nihilo* en la institución, sino que es la *reconstitución en el Lebenswelt escolar de estructuras violentas originadas en el mundo vital primario*. Sin analizar esta génesis trascendental, toda intervención permanece como cura de síntomas que ignora la raíz constitutiva del quiebre intersubjetivo. Este invariante no es profesional ni técnico: es la estructura trascendental que hace posible *toda* experiencia de responsabilidad ética fragmentada en contextos institucionales una responsabilidad que nunca es plena, siempre está mediada por la finitud de la mónada y los límites del rol, y que exige una crítica constante a las cegueras fenomenológicas institucionalizadas.

Nota. Elaboración propia

La conciencia del docente No. 2 no describe «dilemas pedagógicos», sino la estructura trascendental de la responsabilidad ética fragmentada. Su testimonio revela con rigor eidético que el docente no es un sujeto ético puro que responde incondicionalmente al llamado del otro. Es una mónada finita cuya apertura intersubjetiva se quiebra temporalmente ante la amenaza a su propia integridad y se reactiva ante la extrema vulnerabilidad del otro. Esta pulsación no es debilidad moral, sino condición de

posibilidad de toda ética encarnada: solo quien puede protegerse tiene capacidad para reconocer al otro sin aniquilarse a sí mismo.

Pero su lucidez trasciende lo personal. Descubre con aguda crítica fenomenológica que la institución escolar opera con una ceguera sistemática que invisibiliza las violencias adultas, neutralizándolas como «normales» mediante el Weltglaube institucional. Esta crítica no es queja subjetiva: es epoché aplicada a las estructuras de poder, que devela cómo las jerarquías escolares se constituyen originariamente como invisibles para sí mismas. Y más profundamente aún, identifica la trasposición trascendental del daño familiar: la violencia escolar como reconstitución en el aula de estructuras violentas sedimentadas en el mundo vital primario. Sin reconocer esta génesis trascendental, toda intervención permanece como cura de síntomas que ignora la raíz constitutiva del quiebre.

Tabla 44

Tránsito de la unidad de objeto en la intuición de docente No. 3

FASE DEL ANÁLISIS	**DESCRIPCIÓN DEL PROCESO**	**APLICACIÓN AL DOCENTE No. 3**
1. Dato Empírico (Descripción Protocolar)	Registro ingenuo del testimonio en la actitud natural, sin añadir ni suprimir sentido. Se toman las palabras del sujeto como *phenomena data* que serán sometidos a reducción.	«Depende del contexto intervengo» (L2) «Hago caso omiso para evitar salir afectada» (L3) «Si la víctima no cuenta con respaldo, es posible que actúe» (L6) «Tomar un breve momento para analizar qué pasa» (L9) «Indagar a las partes sobre lo que está sucediendo» (L10) «Intentar llegar a algún acuerdo» (L11) «Solicitar ayuda si la situación se sale de control» (L12) «Teniendo en cuenta los protocolos… hasta donde mis funciones me lo permiten» (L15-16) «La conciliación es importante… pero muchas veces insuficiente» (L27-28) «Amonestaciones y sanciones… más efectivas» (L29) «Conflictos por falta de comunicación… chismes y envidia» (L79-80) «Casi siempre se aborda la violencia desde los estudiantes» (L85)

		«No se analiza mucho la violencia de los padres» (L87)
2. Unidad Cualitativa Convencional	Agrupación temática en la actitud natural: identificación de núcleos experienciales sin trascender aún al plano constitutivo trascendental.	Tres unidades emergen: • *Responsabilidad ética fragmentada*: intervención selectiva según contexto, autoprotección ante riesgo personal y activación ante extrema vulnerabilidad del otro (L2, L3, L6). • *Actitud comprensiva con límites constitutivos*: pausa fenomenológica espontánea, indagación de mundos vividos, búsqueda de acuerdo, reconocimiento de límites funcionales y solicitud de apoyo ante saturación (L9-12, L15-16). • *Crítica trascendental a la ceguera institucional*: insuficiencia constitutiva del diálogo, necesidad de síntesis temporales externas, identificación de violencia relacional sutil y denuncia de la invisibilización sistemática de las violencias adultas (L27-29, L79-80, L85, L87).
3. Reducción Fenomenológica (Epoché)	Suspensión radical de la *general thesis* del mundo natural: no preguntamos si «existen» protocolos reales o riesgos objetivos, sino *cómo se constituyen* como fenómenos en la vida intencional trascendental del docente.	Pongo entre paréntesis: • La existencia objetiva de los «protocolos institucionales» como documentos burocráticos. • La realidad empírica del «riesgo personal» como amenaza física o laboral. • La validez psicológica de la «envidia» como emoción interpersonal. • La objetividad sociológica de la «violencia parental» como fenómeno observable. Lo que permanece: la *correlación intencional trascendental* mediante la cual la conciencia docente constituye *algo como* responsabilidad ética fragmentada que oscila entre autoprotección y reconocimiento del otro; *algo como* tensión insuperable entre la exigencia trascendental de intervención y los límites facticos del rol institucional; *algo como* ceguera fenomenológica institucional que neutraliza ciertas violencias como «normales». El «caso omiso» no es cobardía moral, sino *quiebre temporal de la Einfühlung* ante la amenaza a la propia integridad. La «sanción» no es castigo arbitrario, sino *síntesis temporal externa* que restablece mínimamente el horizonte de seguridad cuando la confianza espontánea ha colapsado.
4. Análisis Noético (El acto de conciencia)	Descripción de los *actos vividos* (*Erlebnisse*) que constituyen el fenómeno: percibir, evaluar, suspender, decidir —cada uno con su modo intencional	• *Percibir ambigüedad* (L2) → acto que reconoce que cada conflicto constituye un *mundo vivido singular* con estructuras de sentido y riesgo irreductibles a categorías generales.

	específico y su horizonte temporal.	• *Evaluar contexto* (L2) → síntesis intencional que emerge tras la intuición originaria de las estructuras situacionales antes de cualquier intervención. • *Percibir riesgo personal* (L3) → experiencia del quiebre de la responsabilidad trascendental: al amenazarse la propia integridad, la conciencia se repliega sobre sí misma en un acto de autoprotección que suspende temporalmente la *Einfühlung*. • *Optar por el silencio* (L3) → constitución del testimonio como *riesgo existencial* que podría profundizar la propia vulneración. • *Percibir abandono absoluto* (L6) → intuición de la asimetría ética originaria: cuando el otro aparece como mónada completamente aislada sin horizonte de reconocimiento, surge una exigencia trascendental que supera el cálculo de riesgo. • *Decidir actuar* (L6) → respuesta a la exigencia eidética de no permitir la existencia de sujetos completamente invisibles en el *Lebenswelt* escolar. • *Introducir pausa* (L9) → *epoché rudimentaria espontánea*: brecha temporal que suspende la reacción inmediata para permitir que el fenómeno se muestre en su estructura eidética. • *Indagar sin prejuzgar* (L10) → actitud comprensiva originaria que busca acceder a los *Lebenswelten* de los actores para comprender cómo cada uno constituye el sentido de lo ocurrido. • *Buscar acuerdo* (L11) → proyección de un horizonte reconciliatorio eidético que restablece la *Einfühlung* fracturada mediante una síntesis trascendental co-originaria. • *Percibir sobrepaso* (L12) → reconocimiento de los límites constitutivos de mi capacidad para restablecer la intersubjetividad fracturada. • *Solicitar apoyo* (L12) → acto de humildad fenomenológica que reconoce la incompletud originaria de toda mónada aislada. • *Percibir exigencia ética* (L15-16) → intuición de que el sufrimiento ajeno constituye una demanda trascendental que excede mis competencias formales. • *Respetar límites funcionales* (L15-16) → constitución del rol docente como estructura trascendental acotada que media —y a veces bloquea— la plena realización de la responsabilidad ética originaria. • *Reconocer límite del diálogo* (L27-28) → descubrimiento de que existen quiebres intersubjetivos tan profundos que resisten la

		reconciliación verbal. • *Percibir fracaso del diálogo* (L29) → intuición de la necesidad trascendental de imponer una síntesis temporal externa que restablezca mínimamente el horizonte de seguridad ontológica. • *Percibir chisme/envidia* (L79-80) → constitución del rumor y la envidia no como comportamientos, sino como *actos intencionales que cosifican al otro*, aniquilando su subjetividad trascendental. • *Percibir sesgo analítico* (L85) → descubrimiento de la ceguera institucional fenomenológica: la escuela opera con una reducción natural que invisibiliza las violencias adultas. • *Percibir origen externo* (L87) → intuición de la *trasposición trascendental del daño familiar*: la violencia escolar como reconstitución en el aula de estructuras violentas originadas en el mundo vital primario.
5. Análisis Noemático (El objeto intencional)	Descripción del *objeto tal como se da con su sentido pleno* (*noema*): no el «conflicto empírico», sino el conflicto *como constituido* en el acto intencional del docente.	• El conflicto *como* horizonte noemático por develar antes de cualquier acto transformador (noema de L2). • La intervención *como* síntesis intencional que emerge tras la intuición originaria de las estructuras situacionales (noema de L2). • El otro sufriente *como* correlato que debe ser excluido temporalmente del horizonte de *Fürsorge* ante la amenaza a la propia integridad (noema de L3). • El testimonio *como* riesgo existencial que podría profundizar la propia vulneración (noema de L3). • El estudiante marginado *como* correlato trascendental que reclama imperativamente mi reconocimiento ante su abandono absoluto (noema de L6). • La intervención *como* respuesta a la exigencia eidética de no permitir sujetos completamente invisibles en el *Lebenswelt* escolar (noema de L6). • El tiempo reflexivo *como* condición trascendental para que el sentido originario del conflicto emerja sin distorsión (noema de L9). • El conflicto *como* nudo de horizontes intencionales superpuestos (noema de L10). • El testimonio *como* fenómeno puro que debe ser recibido en su alteridad antes de ser sintetizado (noema de L10). • El consenso *como* síntesis trascendental que repara el tejido intersubjetivo sin anular las subjetividades en pugna (noema de L11). • Mí mismo *como* sujeto trascendental limitado

		cuya intencionalidad requiere complementación (noema de L12). • El otro adulto *como* correlato trascendental que amplía mi horizonte de acción ética cuando este colapsa por saturación (noema de L12). • El sufrimiento ajeno *como* demanda trascendental que excede mis competencias formales (noema de L15-16). • El rol docente *como* estructura trascendental acotada que media —y a veces bloquea— la plena realización de la responsabilidad ética originaria (noema de L15-16). • El diálogo *como* estructura trascendental que posibilita el encuentro restaurado (noema de L27-28). • Ciertos conflictos *como* quiebres tan profundos que exigen intervenciones que trascienden la esfera puramente comunicativa (noema de L27-28). • La sanción *como* estructura temporal que impide la disolución total del *Lebenswelt* escolar cuando la confianza espontánea ha colapsado (noema de L29). • El rumor *como* acto que cosifica al otro, reduciéndolo a mero perfil perceptivo sin acceso a su interioridad (noema de L79-80). • El compañero *como* rival ontológico cuya presencia amenaza mi propio lugar en el horizonte de reconocimiento colectivo (noema de L79-80). • La violencia adulta *como* fenómeno sistemáticamente excluido del horizonte de visibilidad institucional (noema de L85). • La agresión escolar *como* manifestación secundaria de un quiebre intersubjetivo originario en el hogar (noema de L87). • El aula *como* territorio donde se reactualizan estructuras afectivas sedimentadas en el mundo vital primario no resueltas (noema de L87).
6. Síntesis Eidética (Invariante Trascendental)	Intuición de la esencia universal (*Wesensschau*) mediante variación libre imaginativa: ¿qué estructura permanece en *toda* experiencia docente de responsabilidad ética fragmentada ante el conflicto escolar?	Invariante descubierta: *La conciencia docente se constituye originariamente como responsabilidad ética fragmentada que oscila constitutivamente entre tres polos irreductibles: (1) la autoprotección ante la amenaza a la propia integridad; (2) la exigencia trascendental de reconocimiento del otro en su extrema vulnerabilidad; y (3) los límites facticos del rol institucional que median —y a veces bloquean— la plena realización de la responsabilidad ética.* Esta fragmentación opera en tres dimensiones trascendentales invariantes:

1. Quiebre temporal de la Einfühlung ante la amenaza a la propia integridad: el docente no es un sujeto ético puro que siempre responde al llamado del otro. Cuando percibe riesgo a su propia seguridad —física, emocional o profesional—, experimenta un *quiebre temporal de la apertura intersubjetiva* que lo lleva a constituir al otro sufriente como correlato que debe ser excluido temporalmente del horizonte de *Fürsorge*. Este «caso omiso» no es cobardía moral contingente, sino *estructura trascendental de la finitud*: toda mónada, al amenazarse su integridad, se repliega sobre sí misma en un acto de autoprotección que suspende la *Einfühlung*. Pero esta fragmentación no es definitiva: ante la *extrema vulnerabilidad* del otro cuando percibe al estudiante como mónada completamente aislada sin horizonte de reconocimiento institucional, surge una *asimetría ética originaria* que supera el cálculo de riesgo y reactiva la exigencia trascendental de intervención. La responsabilidad ética no es continua, sino *pulsátil*: se quiebra ante la amenaza y se reactiva ante la extrema vulnerabilidad.

2. Tensión insuperable entre ética y facticidad institucional: el docente descubre con lucidez trascendental que su responsabilidad por el otro choca con los límites estructurales de su rol. El protocolo no es mero recurso: es *horizonte eidético que simultáneamente posibilita y limita la acción moral*. La frase «hasta donde mis funciones me lo permiten» no expresa resignación burocrática, sino *reconocimiento de la incompletud originaria de toda ética institucionalizada*. La conciliación, aunque valiosa eidéticamente como medio para restablecer la *Einfühlung*, se revela frecuentemente como *insuficiente constitutivamente*: existen quiebres intersubjetivos tan profundos que resisten la reconciliación verbal. Ante este fracaso, surge la necesidad trascendental de la sanción no como venganza, sino como *síntesis temporal externa* que restablece mínimamente el horizonte de seguridad ontológica cuando la confianza espontánea ha colapsado. El orden, en estos casos límite, precede éticamente a la comunidad plena: sin un mínimo de seguridad, ninguna *Einfühlung* es posible.

3. Crítica trascendental a la ceguera institucional fenomenológica: el docente ejerce una *epoché crítica* sobre las

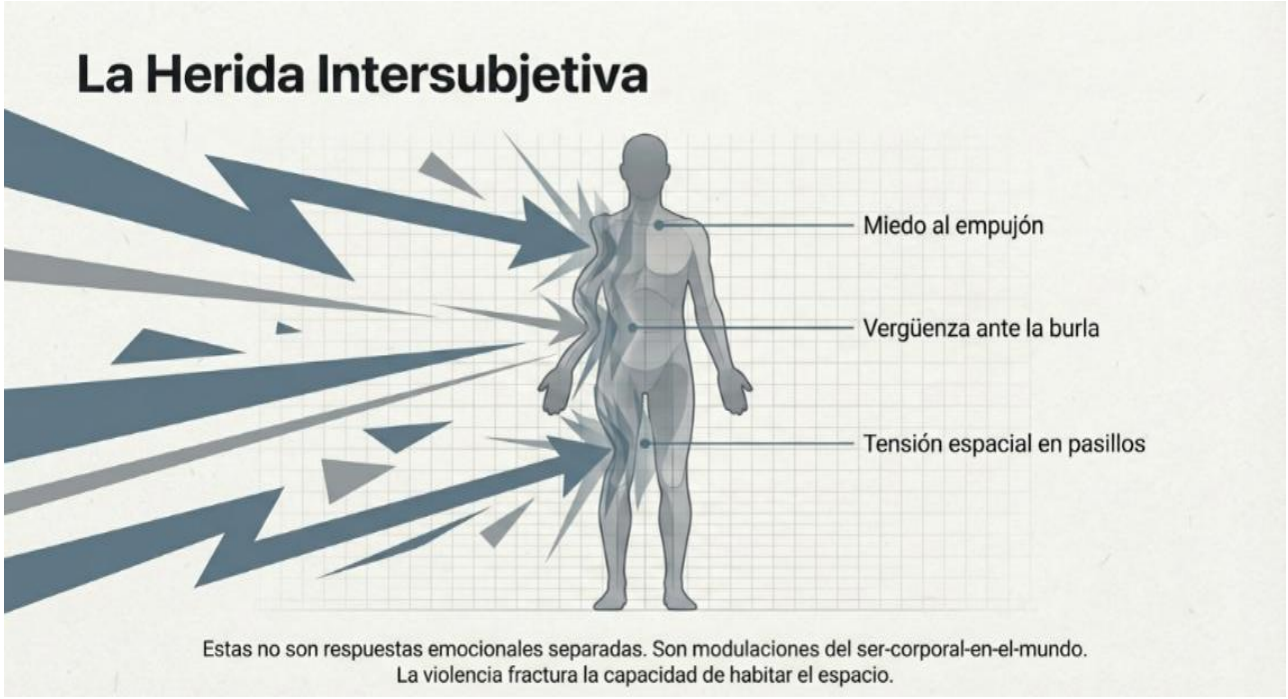
	estructuras institucionales mismas. Descubre que la escuela opera con una *reducción natural sistemática* que invisibiliza las violencias ejercidas por adultos (docentes, directivos, padres), neutralizándolas como «normales» mediante el *Weltglaube* institucional. Esta ceguera no es error contingente, sino *estructura trascendental de la jerarquía escolar*: el poder adulto se constituye originariamente como *invisible para sí mismo*, mientras el poder estudiantil se hiper-visibiliza como problema. Pero más profundamente aún, identifica la *trasposición trascendental del daño familiar*: la violencia escolar no se genera *ex nihilo* en la institución, sino que es la *reconstitución en el Lebenswelt escolar de estructuras violentas originadas en el mundo vital primario*. Sin analizar esta génesis trascendental, toda intervención permanece como cura de síntomas que ignora la raíz constitutiva del quiebre intersubjetivo. Este invariante no es profesional ni técnico: es la estructura trascendental que hace posible *toda* experiencia de responsabilidad ética fragmentada en contextos institucionales — una responsabilidad que nunca es plena, siempre está mediada por la finitud de la mónada y los límites del rol, y que exige una crítica constante a las cegueras fenomenológicas institucionalizadas.

Nota. Elaboración propia

La experiencia de este docente tres revela una conciencia intencional constitutivamente situada que opera mediante una *epoché práctica*: antes de actuar ("tomar un breve momento para analizar qué pasa", L9), suspende la reacción inmediata para permitir que el fenómeno violento se muestre en su estructura relacional contextualizada, como correlato emergente de un *Lebenswelt* escolar atravesado por múltiples tensiones. El noema lo experimentado se constituye como violencia *condicionada y contingente*: nunca absoluta, sino siempre mediada por factores situacionales ("depende del contexto", L2), evaluación de riesgos subjetivos "si no representa riesgo físico o psicológico", L4-5 y grados de vulnerabilidad percibida "si la víctima no cuenta con respaldo", L6, evidenciando una intencionalidad que rechaza la objetivación abstracta del conflicto para constituirlo siempre *en* situación.

Figura 3

La herida intersubjetiva



Nota. Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial (herramienta: [Gemini], 2026).

La noesis el acto constituyente despliega una estructura triádica: 1) una *intencionalidad selectiva autoprotectora* que prioriza la integridad personal ("hago caso omiso para evitar salir afectada", L3) sin negar éticamente la responsabilidad, sino reconociendo con lucidez los límites estructurales del rol docente ("hasta donde mis funciones me lo permiten", L16); 2) una *tensión eidética* entre el ideal restaurativo (la conciliación como esencia normativa deseada, L27) y su insuficiencia factual ("*muchas veces esta estrategia es insuficiente*", L28), revelando una conciencia que experimenta la violencia como *fenómeno resistente* a su intención transformadora y que, en ocasiones, reconoce la eficacia relativa de lo punitivo ("amonestaciones y sanciones... más efectivas", L29); y 3) una *reducción crítica espontánea* que desnuda las cegueras institucionales: identifica cómo la violencia se constituye en el mundo vital escolar de forma sesgada ("*casi siempre se aborda desde los estudiantes*", L85), mientras la violencia parental permanece como *fenómeno no tematizado*, invisible para la conciencia colectiva institucional ("no se analiza mucho la violencia de los padres", L87).

Fase 3: Variación imaginativa

Esta fase se vincula con la reducción fenomenológica descriptiva para pasar de los relatos empíricos a las estructuras esenciales de la experiencia vivida de la violencia escolar. El proceso se despliega en tres momentos articulados:

Primer momento: descripción ingenua. A partir de las transcripciones textuales de las entrevistas, se extraen fragmentos donde los participantes expresan vivencias corporales sin interpretación previa: «cuando me empujaron, sentí que el cuerpo se me quedaba tieso», «al pasar por el pasillo bajo la mirada de ellos, me encogía los hombros y miraba al piso», «después de la burla, el estómago se me revolvía y no podía respirar tranquila».

Segundo momento: reducción a la esencia corporal. Mediante variación imaginativa libre aplicada a estos fragmentos, se identifican los invariantes estructurales que trascienden las circunstancias particulares: (a) la violencia se vive originariamente como *alteración del esquema corporal* (rigidez, encogimiento, malestar visceral); (b) el espacio escolar se constituye *a través del cuerpo* como territorio amenazante o seguro según las trayectorias corporales posibles; (c) la intersubjetividad se quiebra cuando el cuerpo del otro deja de ser percibido como *compañero* y se reduce a *fuente de amenaza*.

Tercer momento: descripción eidética de la vivencia encarnada. Se sintetizan estas invariantes en una descripción estructural: la violencia escolar no es una conducta observada desde fuera, sino una vivencia que se inscribe en el cuerpo como horizonte primario de la existencia; el cuerpo no es objeto pasivo de agresión, sino el medio mediante el cual el estudiante habita su mundo escolar y experimenta la alteración de su integridad existencial.

Diálogo teórico complementario. Una vez descritas estas estructuras esenciales desde la experiencia misma, se establece un diálogo crítico con la fenomenología corporal de Merleau-Ponty (1962), quien conceptualiza rigurosamente esta dimensión encarnada: la percepción es el punto cero desde el cual se constituye el mundo, si la violencia despoja al cuerpo de su potencia para habitar el mundo (lo convierte en un

objeto o en una amenaza), la educación debe ser el proceso de restitución de esa potencia. Este diálogo ilumina conceptualmente lo que ya emergió en la reducción: el miedo al ser empujado, la vergüenza ante la burla o la tensión al transitar por ciertos pasillos no son "respuestas emocionales" separadas del cuerpo, sino modulaciones del ser-corporal-en-el-mundo escolar.

Este análisis permite trascender visiones conductistas que reducen la violencia a estímulos y respuestas, reconociéndola como una herida en la intersubjetividad encarnada. La propuesta teórica aquí delineada, centrada en la restitución de la dignidad corporal y la presencia relacional, se fundamenta en la comprensión estructural alcanzada mediante la reducción fenomenológica: si la violencia se constituye en la alteración del cuerpo como horizonte de sentido, entonces toda posibilidad de superación deberá pasar por la reconstrucción de las condiciones intersubjetivas que permitan al cuerpo propio recuperar su función de medio viviente para habitar el mundo escolar con seguridad y reconocimiento mutuo.

La comprensión profunda del fenómeno de la violencia escolar se fortaleció mediante una estrategia rigurosa de triangulación metodológica y de fuentes. Se contrastaron las perspectivas de cuatro actores clave del entorno educativo: estudiantes, padres de familia. Orientadora y docentes (o adultos responsables de la gestión escolar). Esta diversidad de voces permitió cruzar relatos, identificar coincidencias significativas y reconocer tensiones entre las percepciones subjetivas y las respuestas institucionales.

Además, se trianguló la información temática a través de unidades analíticas recurrentes: prevención, intervención, participación, formación ciudadana y factores contextuales. En cada unidad narrativa, los testimonios se validaron mutuamente. Así, la afirmación de un estudiante sobre el aislamiento de ciertos compañeros fue corroborada por un docente al señalar patrones de exclusión y burlas, y reforzada por un padre al vincular dichos comportamientos con la falta de afecto en el entorno familiar. Este cruce no solo aumenta la credibilidad de los hallazgos, sino que revela dimensiones ocultas del fenómeno, como la influencia del contexto sociofamiliar en la conducta escolar o la brecha entre la existencia de programas institucionales y su impacto real en la vida cotidiana del aula.

Tabla 45

Triangulación de la Información de los informantes

UNIDADES TEMÁTICAS	FUENTE 1: ESTUDIANTE	FUENTE 2: PADRE DE FAMILIA	FUENTE 3: DOCENTE / ADULTO ESCOLAR	CONVERGENCIA / COMPLEMENTARIEDAD
Percepción de la violencia escolar	La identifica como insultos, golpes, amenazas y burlas; menciona aislamiento de algunos compañeros.	La vincula con la negligencia e indiferencia familiar; ve la violencia como proyección de dolor no resuelto.	La entiende como manifestación de factores externos (familia, entorno social) y déficit emocional.	Convergencia: Todos reconocen que la violencia trasciende el ámbito escolar y tiene raíces afectivas y contextuales.
Estrategias de atención	Valora el diálogo inmediato y la presencia de adultos accesibles.	Propone mediación, escuelas de padres y participación activa en programas.	Aplica protocolos institucionales, mediación, trabajo en equipo y seguimiento con orientación escolar.	Complementariedad: El estudiante busca cercanía; los adultos combinan formalidad (protocolos) con enfoques humanos (diálogo).
Programas y acciones existentes	Menciona espacios de diálogo y apoyo de orientadoras.	Refiere “escuelas de padres”, talleres con orientación y programas como Hermes.	Detalla rutas SED, CER, Justicia Restaurativa, grupos focales y proyectos transversales.	Convergencia parcial: Todos reconocen la existencia de iniciativas, pero el estudiante percibe menor impacto; adultos destacan estructura institucional.
Rol de la familia	Señala que algunos niños están aislados porque “no conectan” o son tímidos; no profundiza en rol parental.	Se autodefine como “primer educador”; insiste en diálogo en casa, valores y corresponsabilidad.	Identifica la negligencia familiar como detonante clave de conductas violentas.	Complementariedad: El docente y el padre coinciden en la importancia del hogar; el estudiante lo sugiere implícitamente.
Formación en habilidades socioemocionales	Propone talleres de inteligencia emocional y círculos de diálogo.	Sugiere campañas de respeto y talleres para padres y estudiantes.	Plantea integrar educación emocional en el currículo y fortalecer habilidades como empatía y comunicación asertiva.	Convergencia fuerte: Las tres fuentes demandan explícitamente formación emocional como eje preventivo.

Participación de los actores	Cree que los estudiantes pueden ser mediadores; valora el apoyo de profesores.	Pide mayor vinculación de padres mediante corresponsabilidad y sentido de pertenencia.	Asigna roles claros: estudiantes (participación activa), docentes (mediación), padres (aliados), dirección (garantía de políticas).	Convergencia: Acuerdo en que la convivencia es responsabilidad colectiva, no solo institucional.
Factores que limitan la efectividad	Algunos no dan importancia a la violencia; hay diferencias entre grupos.	Los programas no siempre llegan a todos; falta compromiso familiar.	Falta de recursos humanos, formación continua y adaptación de actividades a contextos específicos.	Complementariedad: Cada actor identifica barreras desde su rol, revelando un sistema con buenas intenciones, pero desafíos operativos.

***Nota*.** Elaboración propia

Tabla 46

Aspectos Clave Cruzados entre Docentes, Estudiantes y Padres de Familia

ASPECTO CLAVE	**ESTUDIANTES**	**DOCENTES / ADULTOS ESCOLARES**	**PADRES DE FAMILIA**	**CRUCE / CONVERGENCIA ESENCIAL**
Origen de la violencia	Relacionan la violencia con rivalidades, grupos marcados y aislamiento de compañeros tímidos.	La vinculan con factores externos: problemas familiares, negligencia afectiva y entornos sociales complejos.	Identifican la "negligencia e indiferencia familiar" como detonante principal; el niño proyecta su dolor no resuelto.	Convergencia: Todos reconocen que la violencia escolar no nace en la escuela, sino que es un reflejo de carencias emocionales y contextuales previas.
Respuesta ante un conflicto	Buscan adultos accesibles; valoran el diálogo inmediato y sentirse escuchados ("me sentí mal porque nadie me apoyó").	Intervienen de forma inmediata, protegen a los involucrados, activan protocolos y promueven mediación restaurativa.	Proponen intervenir directamente con el afectado, dialogar con docentes y coordinar con otros padres.	Cruce: El estudiante pide empatía; los adultos ofrecen acción estructurada cercanía. Todos priorizan el diálogo sobre la sanción.

Rol de la educación emocional	Proponen “talleres de inteligencia emocional” y “círculos de diálogo” como solución central.	Plantean integrar la gestión emocional en el currículo y enseñar habilidades socioemocionales desde el aula.	Sugieren talleres para padres e hijos sobre emociones y respeto; vinculan valores en casa con conducta escolar.	Convergencia fuerte: Las tres voces coinciden en que la formación emocional es la base para prevenir la violencia.
Participación en la convivencia	Creen que los estudiantes pueden ser “mediadores”; critican la pasividad (“otros no” se involucran).	Asignan a los estudiantes un rol activo en gobiernos escolares y toma de decisiones responsables.	Piden que los padres sean “aliados”, asistan a escuelas de padres y refuercen valores en casa.	Cruce sistémico: La convivencia se construye solo si los tres actores participan activamente: estudiantes como ciudadanos, docentes como facilitadores, padres como corresponsables.
Efectividad de los programas escolares	Perciben que hay canales de ayuda (“ya saben a quién dirigirse”), pero no siempre se usan.	Reconocen que los programas existen (CER, Justicia Restaurativa), pero su impacto depende de la implementación real.	Ven utilidad en talleres y orientación, pero señalan que “no llegan a todos” o faltan recursos.	Convergencia crítica: Existe una infraestructura institucional, pero su eficacia está limitada por la falta de adaptación, recursos humanos y compromiso continuo.
Confianza en el trabajo en equipo	Implícitamente esperan que adultos colaboren (“le conté a mi tío… y a mi mamá”).	Afirman que “el trabajo en equipo es importante” y que se logran “buenos resultados” al coordinar con orientación y colegas.	Confían en que “entre dos adultos” se puede explicar mejor por qué la violencia no es aceptable.	Convergencia: La colaboración entre figuras adultas (docentes, padres, orientadores) es percibida como clave para la prevención y resolución efectiva.

Nota. Elaboración propia

El análisis de las entrevistas reveló un conjunto de categorías interrelacionadas que configuran la comprensión compartida del fenómeno de la violencia escolar. En primer lugar, se identifica la categoría orígenes contextuales y afectivos de la violencia,

que subraya cómo los actores perciben la agresión no como un comportamiento aislado, sino como la manifestación de carencias emocionales, dinámicas familiares disfuncionales y tensiones sociales externas al entorno escolar.

Tanto estudiantes como adultos coinciden en que la falta de afecto, la negligencia parental y la dificultad para gestionar emociones como la frustración o la vergüenza son factores centrales que se trasladan al aula. Paralelamente, surge la categoría diálogo y educación emocional como eje preventivo, en la que las tres fuentes convergen al proponer talleres, círculos de diálogo y estrategias curriculares centradas en la inteligencia emocional, la empatía y la comunicación asertiva, no solo como herramientas de intervención, sino como pilares formativos de la ciudadanía.

En segundo lugar, se destacan categorías relacionadas con la gestión colectiva de la convivencia. La *corresponsabilidad entre actores educativos* emerge como un principio fundamental: estudiantes reclaman ser escuchados y participar como mediadores; docentes enfatizan el trabajo en equipo y la articulación institucional; y padres se reconocen como primeros educadores cuya presencia activa es indispensable.

Complementariamente, la categoría brecha entre política institucional y práctica cotidiana refleja una tensión recurrente: si bien existen protocolos, rutas de atención y programas (como CER o justicia restaurativa), su impacto real se ve limitado por la insuficiencia de recursos humanos, la falta de formación continua y la escasa adaptación a las necesidades específicas de los estudiantes. Juntas, estas categorías evidencian que transformar la convivencia escolar exige menos burocracia y más tejido relacional, donde la escuela se convierta en un espacio vivo de encuentro, reparación y formación ciudadana.

Tabla 47

Unidades de significado y rasgos invariantes generales por actor social

RASGO INVARIANTE (ESENCIA COMÚN)	DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO EN LA CONCIENCIA	ACTOR SOCIAL Y UNIDAD DE SIGNIFICADO	LÍNEA / TABLA EN LAS FUENTES
Colapso del Horizonte Temporal / Bloqueo de Protenciones	La violencia impide que el sujeto constituya un futuro abierto; la conciencia queda	Estudiante 4: "Me buscan problemas y no me dejan concentrar". / Estudiante 1:	Estudiante 4: L45-46. / Estudiante 1: L44-45.

	atrapada en un "ahora" de vigilancia y miedo.	"Nerviosa y con menos ganas de estar en clase".	
Violencia como Trasposición del Daño Familiar	La agresión escolar se constituye como una proyección de carencias afectivas, negligencia o dolor no resuelto en el hogar.	Padre 4 / Orientadora: "Un niño que carece de afecto... proyecta dolor y se ve reflejado en violencia". / Docente 1: "Transmiten en la escuela la ley de la calle".	Padre 4: L53-54. / Orientadora: L53-54. / Docente 1: L94-97.
Normalización y Ambigüedad Normativa	Existe una brecha en la percepción donde actos violentos son constituidos como "bromas" o conductas "normales" por algunos actores.	Estudiante 1: "Algunos piensan que molestar o burlarse es solo una broma". / Estudiante 3: Las relaciones son "normales".	Estudiante 1: L35-36. / Estudiante 3: L3.
Mediación restaurativa	La conciencia de los adultos se orienta a restaurar la intersubjetividad y la calma mediante el diálogo y la escucha activa.	Padre 1: "Generar un momento de tranquilidad para generar el diálogo". / Docente 1: "Escuchar las partes por separado... ser imparcial".	Padre 1: L3-4. / Docente 1: L2-3.
Alteración del Esquema Corporal	La violencia se inscribe en el cuerpo como rigidez o malestar, transformándolo en un territorio de vulnerabilidad.	Estudiante 3: "Me sentí con un poco de dolor". / Sintetizado en Variación Imaginativa: "Cuerpo tieso", "estómago revuelto".	Estudiante 3: L34-35. / Fase 3: Segundo momento.
Procedimentalismo e Institucionalización	La efectividad de la respuesta se mide por la adherencia a protocolos (SED/Manual) como garantía de objetividad y seguridad.	Orientadora: "Se intervienen de manera efectiva porque se siguen los protocolos". / Docente 2: "Intervengo de forma inmediata... informo a autoridades".	Orientadora: L8. / Docente 2: L2-4.
Autoprotección y Límites de la Intervención	La conciencia reconoce el riesgo físico y la insuficiencia de la mediación, demandando corresponsabilidad externa.	Docente 3: "Hago caso omiso para evitar salir afectada". / Padre 2: "Ya no sé cómo actuar de manera correcta".	Docente 3: L3. / Padre 2: L16-17.

Nota. Elaboración propia

De acuerdo con las fuentes, estas unidades de significado revelan que la esencia de la violencia escolar no es un hecho objetivo, sino una ruptura de la convivencia y un colapso de la comunidad de mónadas. Los rasgos invariantes comunes demuestran que tanto estudiantes como adultos coinciden en la necesidad de educación emocional y diálogo para restaurar el tejido social fracturado.

Este análisis permite concluir que la violencia se vive originariamente como una herida en la intersubjetividad encarnada, donde el "otro" deja de ser percibido como un *alter ego* digno para ser constituido como una amenaza o un objeto de burla. La

triangulación realizada en las fuentes confirma que, para transformar esta realidad, es imperativo que la escuela funcione como un laboratorio ético que reemplace la burocracia normativa por la presencia humana y la corresponsabilidad.

Tabla 48

Triangulación Fenomenológica Trascendental informantes clave

EJE CONSTITUTIVO TRASCENDENTAL	**ESTUDIANTES (E1, E2, E3, E4, E5)**	**PADRES/MADRES (P1, P2, P3)**	**ORIENTADORA (O1)**	**DOCENTES (D1, D2, D3)**	**INVARIANTE TRASCENDENTAL DESCUBIERTO**
1. Alteridad fracturada: colapso de la *Einfühlung*	•E1: «Son buenas, aunque a veces hay mucha discusión» → quiebre periódico en la síntesis pasiva de reconocimiento • E2: «Algunos están más solos... por timidez o porque los ven diferentes» → fracaso de la *Einfühlung* que cosifica al otro como mero perfil perceptivo • E3/E4/E5: El otro se constituye como «extranjero ontológico» cuando la nacionalidad o diferencia conductual bloquea el acceso a su interioridad	P1: Exigencia de «tener empatía con todos» como estructura originaria • P2: «No todos participan o no les llega el mensaje» → heterogeneidad constitutiva de los horizontes intencionales • P3: «Falta reforzar el manejo de emociones y de la empatía» → déficit constitutivo en la apertura al otro	•La violencia como «patología relacional del *Lebenswelt*»: quiebre en la trama intersubjetiva que cosifica al otro • Programas (CER, Hermes) como «estructuras intencionales sedimentadas» para reabrir la *Einfühlung*	•D1: «Entender los diferentes puntos de vista» → apertura a la multiplicidad noemática originaria; cada relato como *Lebenswelt* singular • D2/D3: «Percibir chisme» → constitución del rumor como acto que cosifica al otro • D1: «La empatía me facilita intervenir» → *Einfühlung* como modo primordial de acceso al mundo vivido del otro • D2/D3: Identidad textual absoluta en sus testimonios → fenómeno de	INVARIANTE: *La violencia escolar se constituye originariamente como colapso de la Einfühlung la imposibilidad trascendental de acceder a la interioridad del otro, transformándolo en objeto manipulable, amenaza ontológica o ausencia perceptiva. Este colapso no es contingente, sino estructura constitutiva del quiebre intersubjetivo. La homogeneización discursiva entre D2/D3 revela además cómo el Weltglaube institucional puede colonizar las vivencias singulares, impidiendo su expresión*

				homogeneización discursiva institucional que neutraliza la singularidad monádica	*eidética auténtica.*
2. Temporalidad quebrada: opacidad del futuro	• E1/E2/E3/E4/E5: «No sabía por qué me estaba pasando esto» → colapso de la protención; el futuro ya no es proyectable • E4/E5: «Me buscan problemas y no me dejan concentrar» → bloqueo de la atención como imposibilidad de habitar el presente como espacio de estudio • E2/E3/E4/E5: «Me sentí mal, muy mal» → afectación del *Gemüt* que modifica el horizonte temporal compartido	• P1: «Ir directamente donde los afectados» → urgencia ética que exige restablecer inmediatamente la temporalidad rota • P2: «Han hecho talleres… pero falta más seguimiento» → crítica a la «temporalidad truncada» de las intervenciones puntuales • P3: «Siempre estoy pendiente» → vigilancia como intencionalidad temporal durativa que sostiene al hijo en el horizonte de *Fürsorge*	• «Se siguen los protocolos establecidos» → el protocolo como «síntesis temporal estructurada» que garantiza coherencia de las protenciones colectivas • La justicia como «exigencia eidética» que emerge de esta temporalidad restaurada	• D1: «Llamo a la calma» → reducción afectiva previa que elimina el velo emocional para permitir el acceso a la estructura eidética del conflicto • D2/D3: «Amonestaciones y sanciones… más efectivas» → la sanción como «síntesis temporal externa» que restablece mínimamente la pretensión colectiva • D1: «Entran en razón y perdonan fácil» → plasticidad temporal adolescente como estructura eidética que posibilita trascender el acto violento • D2/D3: Identidad textual → homogeneiza	INVARIANTE: *La violencia quiebra la estructura temporal trascendental (retención-protención) que permite habitar el mundo como continuum de sentido. El futuro se petrifica como opacidad; el presente como territorio de amenaza. Toda intervención efectiva debe restaurar primero la temporalidad como condición de posibilidad de la intersubjetividad. La homogeneización discursiva entre D2/D3 revela además cómo la institución impone una temporalidad burocrática única que neutraliza las temporalidades singulares de los docentes.*

				ción del horizonte temporal institucional que impide la singularidad de la vivencia temporal docente	
3. Responsabilidad ética: finitud y corresponsabilidad	• E1/E2/E3/E4/E5: «Pensé que no estaba bien y que debían hacer algo» → surgimiento espontáneo de la intencionalidad ética • E5: «Tener empatía con todos» → proyección de la empatía como exigencia ética originaria • E4/E5: Silencio protector («no conté nada») → estrategia defensiva ante la desconfianza en la capacidad del otro para validar la vivencia	• P1: «Ir directamente donde los afectados» → constitución de sí mismo como «responsable inmediato» • P2: «Yo sí me siento cómoda pidiendo ayuda… ya no sé cómo actuar» → descubrimiento de los «límites constitutivos» propios • P3: «Cuando uno como papá se acerca… ellos prestan atención» → presencia parental como «irrupción trascendental» que modifica la estructura atencional institucional	• «Los adultos en la escuela deben trabajar juntos para cuidar» → constitución de la protección como «exigencia eidética originaria» • «Esfuerzo conjunto de escuela, familia, comunidad» → prevención como «síntesis trascendental comunitaria»	• D1: Responsabilidad como «actitud fenomenológica transformadora» (epoché + Einfühlung + intencionalidad restauradora) • D2/D3: Responsabilidad como «fragmentación pulsátil»: se quiebra ante el riesgo personal («hago caso omiso») y se reactiva ante la extrema vulnerabilidad del otro • D1/D2/D3: «Solicitar ayuda si la situación se sale de control» → reconocimiento de la «incompletud originaria de toda mónada aislada» • D2/D3: Identidad textual → colonización institucional de la responsabilid	INVARIANTE: *La responsabilidad ética no es atributo psicológico, sino estructura trascendental originaria que emerge ante el sufrimiento del otro. Pero esta responsabilidad es constitutivamente finita: toda mónada experimenta límites que la obligan a buscar correlatos trascendentales para completar la síntesis ética requerida. La ética escolar es siempre ética comunitaria. La homogeneización entre D2/D3 revela cómo la institución puede neutralizar la singularidad ética de cada docente mediante discursos protocolizados.*

				ad ética que homogeniza las respuestas monádicas singulares	
4. Institución escolar: horizonte ambivalente de reconocimiento	• E1/E2/E3/E4/E5: «Que los profesores nos escuchen y no nos juzguen» → demanda de una *epoché pedagógica* • E5: «Ambiente acogedor donde se sientan valorados» → proyección del aula como *Lebenswelt* restaurado • E2: «Los estudiantes ya saben a dónde dirigirse» → internalización del horizonte de ayuda como certeza estructural	• P1: «La institución siempre informa y la orientadora genera espacios» → institución como «garante trascendental» • P2: «Busqué ayuda en las instituciones y no conseguí ninguna» → experiencia del «vacío intencional» • P3: «Mejorando el ambiente, pero deberían hacerse más seguido» → crítica a la discontinuidad institucional	• La institución como «horizonte de seguridad trascendental» que garantiza canales de reconocimiento • Pero también como «horizonte fragmentado»: «Esos programas no llegan a todos los estudiantes» → selectividad constitutiva de la protección	• D1: «Gobierno escolar... se sienten valiosos» → el estudiante accede a su dignidad mediante el «acto trascendental del reconocimiento institucional» • D2/D3: «Casi siempre se aborda la violencia desde los estudiantes» → crítica a la «ceguera institucional fenomenológica» que invisibiliza las violencias adultas • D1/D2/D3: «Hasta donde mis funciones me lo permiten» → tensión entre ética y facticidad institucional • D2/D3: Identidad textual → evidencia empírica de cómo la institución genera un discurso único que	INVARIANTE: *La institución escolar se constituye dialécticamente como horizonte de seguridad trascendental Y como vacío intencional. Su estructura ambivalente revela una tensión constitutiva entre su potencial para garantizar el reconocimiento y su tendencia a neutralizar ciertas violencias mediante el Weltglaube burocrático. La homogeneización textual entre D2/D3 constituye en sí misma una violencia epistémica: la aniquilación de la singularidad monádica mediante la imposición de un discurso institucional único.*

				neutraliza la alteridad monádica de los docentes	
5. Trasposición trascendental del daño originario	• Los estudiantes rara vez identifican explícitamente el origen extraescolar del sufrimiento • El dolor se vive predominante mente como «sinrazón» inmanente al contexto escolar • E2: «Porque… les llama la atención o porque conviven en un ambiente de violencia» → intuición incipiente de la historicidad trascendental	• P2: «Negligencia e indiferencia familiar como detonante» → descubrimiento del hogar como «mundo vital originario» • P3: «Rol de primeros educadores… presencia de ellos» → parentalidad como «estructura trascendental originaria»	• «Conflictos ligados a abandono... trasladan violencia al aula» → violencia escolar como «manifestación secundaria de un quiebre intersubjetivo originario» • «Pandemia afectó... pérdidas nos cambiaron» → pandemia como «quiebre constitutivo del *Lebenswelt* colectivo»	• D1: «Conflictos ligados a abandono... trasladan violencia al aula» → intuición de la trasposición trascendental del daño familiar • D2/D3: «No se analiza mucho la violencia de los padres» → crítica a la ceguera institucional sobre el origen familiar del daño • D2/D3: Identidad textual → homogeneización del diagnóstico sobre los orígenes de la violencia, lo cual revela una visión institucional estandarizada que impide la singularidad del análisis clínico-fenomenológico	INVARIANTE: *La violencia escolar no se genera ex nihilo en la institución, sino que es la reconstitución en el Lebenswelt escolar de estructuras violentas originadas en el mundo vital primario (hogar desestructurado, trauma histórico colectivo). El aula es territorio de reactualización, no de génesis originaria. La homogeneización entre D2/D3 revela cómo la institución impone un diagnóstico único sobre los orígenes de la violencia, neutralizando las intuiciones clínicas singulares de cada docente.*
6. Afectividad trascendental (*Gemüt*) como fundamento ético	• E1/E2/E3/E4/E5: «Me sentí mal, muy mal» → el malestar no como	• P1: «Generar un momento de tranquilidad» → la calma como	• «Programa CER… talleres… proyecto Hermes» →	• D1: «La empatía me facilita intervenir» → *Einfühlung* como	INVARIANTE: *El Gemüt (afectividad trascendental) no es reacción psicológica*

	reacción psicológica, sino como «síntesis afectiva originaria» que funda el valor de la dignidad intersubjetiva • E3/E4/E5: «Me dio miedo o me quitó las ganas de participar» → el miedo como bloqueo de las protenciones que transforma el aula en territorio de amenaza	condición trascendental del diálogo • P2: «Yo sí me siento cómoda pidiendo ayuda» → reconocimiento de la vulnerabilidad como apertura ética • P3: «Siempre estoy pendiente» → *Fürsorge* (preocupación) como estructura afectiva durativa que sostiene al hijo en el mundo vital compartido	los programas como «estructuras intencionales sedimentadas» que transforman lo contingente en hábito trascendental de reconocimiento mutuo • El afecto como dimensión trascendental que media el encuentro con el otro	apertura primordial al sufrimiento ajeno • D1: «Adolescentes impulsivos y a veces agresivos» → constitución del acto agresivo como momento transitorio en el flujo temporal, no como esencia inmutable • D2/D3: «Hago caso omiso para evitar salir afectada» → quiebre temporal de la *Einfühlung* ante la amenaza a la propia integridad afectiva • D2/D3: Identidad textual → homogeneización de la vivencia afectiva docente, lo cual revela una colonización emocional institucional que impide la expresión auténtica de la afectividad singular	*contingente, sino condición de posibilidad para la constitución ética del mundo. El malestar ante la violencia funda originariamente el valor de la dignidad intersubjetiva. Sin embargo, la homogeneización entre D2/D3 revela cómo la institución coloniza también la esfera afectiva, imponiendo un régimen emocional único que neutraliza la singularidad de la vivencia afectiva de cada docente.*

Nota- Elaboración propia

La triangulación no ha «validado» datos, sino que ha permitido intuir cinco estructuras eidéticas invariantes que constituyen originariamente el fenómeno de la violencia escolar:

La violencia como colapso de la Einfühlung: no es un «acto malo», sino el quiebre en la apertura intersubjetiva que posibilita reconocer al otro como sujeto.

La temporalidad como condición de posibilidad de la comunidad: sin protenciones compartidas (futuro habitable), ninguna co-pertenencia es posible.

La responsabilidad ética como estructura finita y comunitaria: ninguna mónada puede reparar sola el quiebre intersubjetivo; siempre requiere correlatos trascendentales.

La institución como horizonte ambivalente: simultáneamente posibilita y bloquea el reconocimiento esta ambivalencia no es contingente, sino estructural.

La trasposición trascendental del daño: la violencia escolar es casi siempre reconstitución de quiebres originados en otros mundos vitales (hogar, trauma histórico).

Estas invariantes son estructuras trascendentales descubiertas mediante la variación libre imaginativa aplicada a múltiples testimonios. Constituyen el eidos de la violencia escolar: aquello sin lo cual este fenómeno no podría darse originariamente para ninguna conciencia.

Fase 4 síntesis eidética

La síntesis eidética trascendental opera sobre las estructuras esenciales invariantes mediante las cuales la conciencia trascendental constituye el sentido de «violencia escolar» como unidad intencional dotada de validez objetiva. Aplicando la variación imaginativa libre a los actos constitutivos mismos, se identifican las siguientes invariantes trascendentales:

1. La violencia como quiebre de la síntesis pasiva de asociación.

En el nivel prepredicativo, la conciencia constituye originariamente el mundo escolar mediante síntesis pasivas de familiaridad: los rostros se dan como *conocidos*, los gestos como *predecibles*, el espacio como *acogedor*. La violencia se constituye trascendentalmente cuando esta síntesis asociativa se quiebra: el rostro conocido se da repentinamente *como extraño*, el gesto habitual *como amenazante*, el espacio familiar *como hostil*. Este quiebre no es un «hecho» externo, sino una alteración en la estructura misma de la intencionalidad pasiva que fundamenta la percepción del mundo como hogar.

2. La violencia como suspensión de la *Einfühlung* (empatía trascendental).

La intersubjetividad se constituye mediante la *aprehensión análoga*: el cuerpo ajeno se da originariamente *como cuerpo expresivo de otra monada*. La violencia escolar se constituye cuando esta aprehensión análoga falla: el otro deja de darse *como sujeto con experiencias propias* y se reduce a mero objeto físico (*Körper*) manipulable. Este fallo no es una «actitud» psicológica, sino una alteración en la estructura trascendental de la constitución intersubjetiva, donde el otro ya no funciona como horizonte de validación mutua de la objetividad.

3. La violencia como colapso del horizonte temporal constitutivo.

Todo objeto se constituye en el fluir de la conciencia mediante retenciones (pasado inmediato) y protenciones (anticipaciones). La violencia se constituye cuando las protenciones se bloquean: el estudiante ya no puede anticipar el pasillo *como espacio transitable*, sino *como zona de peligro*. El tiempo objetivo del mundo escolar horario, recreo, clase se desintegra en una sucesión de instantes aislados dominados por la vigilancia. La violencia es, trascendentalmente, la imposibilidad de constituir un futuro abierto a partir del presente vivido.

4. La violencia como negación de la comunidad de monadas constituyentes.

El mundo objetivo se constituye intersubjetivamente mediante la *comunidad de egos trascendentales* que validan mutuamente sus experiencias. La violencia escolar se constituye cuando esta comunidad se fragmenta: el mundo ya no se da *como mundo compartido*, sino *como territorio disputado* donde cada sujeto constituye su propia

«realidad» sin horizonte de reconocimiento mutuo. La objetividad se disuelve en subjetividades aisladas que se niegan recíprocamente como fuentes legítimas de sentido.

Descripción eidética sintética trascendental

La violencia escolar, en su esencia trascendental, no es un fenómeno observable ni una experiencia vivida de sujetos empíricos, sino el colapso estructural de las síntesis mediante las cuales la conciencia trascendental constituye el mundo escolar como *mundo objetivo compartido*: quiebre de la asociación pasiva que hace del mundo un hogar; suspensión de la aprehensión análoga que constituye al otro como sujeto; bloqueo de las pretensiones que abren el futuro como horizonte de posibilidades; y fragmentación de la comunidad de monadas que fundamenta la intersubjetividad. Solo cuando estas estructuras constitutivas fallan, algo puede darse, para la conciencia pura *como violencia*.

Esta síntesis permite desvelar dimensiones ocultas del fenómeno: por ejemplo, cómo el cuerpo se vuelve un territorio de vulnerabilidad, como lo señalan expresiones como *me dio miedo caminar solo* o *sentía que todos me miraban*, cómo el silencio opera como estrategia de supervivencia, o cómo la ausencia de figuras adultas disponibles intensifica la sensación de desamparo. Al describir esta esencia común a las distintas narrativas, aunque vivida de forma singular, la investigación trasciende lo anecdótico y ofrece una comprensión profunda que no solo interpreta la realidad, sino que sienta las bases para un modelo de interacción social capaz de restaurar la confianza, la dignidad corporal y la posibilidad de una convivencia auténtica en el ámbito escolar.

La esencia del fenómeno de la violencia en el entorno escolar no reside únicamente en los actos agresivos visibles, sino en una trama compleja de carencias afectivas, rupturas comunicativas y desconexión entre los distintos actores del sistema educativo. Tanto estudiantes como adultos coinciden en que la violencia suele ser un síntoma de factores externos, como conflictos familiares, negligencia emocional o contextos sociales adversos, que se manifiestan dentro del aula cuando no existen canales adecuados para su expresión o contención. Así, la escuela emerge como un

posible territorio de reparación, siempre que se active una respuesta integral, empática y estructurada.

Una dimensión esencialmente oculta, pero constitutiva del fenómeno, es la tensión entre la objetividad de los protocolos institucionales y la exigencia de la vivencia inmediata. Si bien los adultos se orientan por rutas establecidas (SED, manuales de convivencia), advierten que la constitución de sentido de estas medidas depende fundamentalmente de la calidad del encuentro interpersonal y del compromiso genuino de la comunidad educativa. Por su parte, los estudiantes testimonian la necesidad de reconocimiento como sujetos, valorando la accesibilidad del adulto por encima de las sanciones o procedimientos burocráticos. Esta divergencia revela que la posibilidad de prevención no radica en la existencia formal de programas, sino en la capacidad de constituir redes de confianza y corresponsabilidad en el mundo de la vida escolar.

Otra dimensión esencial alude a la transformación de la existencia mediante la educación emocional y la formación ciudadana. Tanto docentes como padres identifican que muchos conflictos emergen de la dificultad para otorgar sentido inteligible a vivencias afectivas como la frustración, la ira o la vergüenza, así como de una alteración en la presencia del otro en los espacios digitales. En este sentido, la propuesta de incluir la inteligencia emocional, la mediación y el diálogo restaurativo como parte del currículo no constituye un añadido pedagógico empírico, sino una condición de posibilidad estructural. Esta propuesta teórica se orienta, en línea con la transformación de la existencia, hacia una nueva forma del encuentro intersubjetivo de la comunidad escolar, donde el reconocimiento mutuo pueda restituirse como fundamento del habitar juntos.

La escuela, entendida como un mundo de la vida lebenswelt específico, exige una modificación de la actitud natural que habitualmente la rige. No se trata meramente de evolucionar hacia un modelo técnico, sino de cultivar diariamente la conciencia de que la realidad escolar es una constitución intersubjetiva. Por consiguiente, la esencia de la convivencia se revela como un proyecto colectivo que demanda la participación de estudiantes, familias, docentes y directivos no como roles funcionales, sino como sujetos constituyentes de sentido. Los padres deben dejar de ser meros receptores de información para convertirse en aliados formativos; los estudiantes, de víctimas o

agresores, a mediadores y ciudadanos activos; y la institución, de guardiana del orden, a facilitadora de espacios democráticos. Solo cuando todos los actores asumen su corresponsabilidad, con recursos, formación y voluntad, es posible transformar la violencia en oportunidad de aprendizaje y construir una cultura escolar basada en el respeto, la dignidad y la justicia restaurativa.

SECCIÓN V

LA ESENCIA HECHA CAMINO

El presente constructo teórico se establece sobre la base de una descripción eidética rigurosa: tras aplicar la *epoché* a las narrativas de estudiantes, docentes, orientador y familias en dos instituciones educativas públicas de Bogotá afectadas por dinámicas de violencia, se intuyeron las estructuras invariantes que configuran la experiencia vivida. Esta reducción fenomenológica reveló la correlación noético-noemática fundamental del fenómeno: por un lado, los actos intencionales (*noesis*) mediante los cuales los sujetos *viven* la violencia, normalizarla como costumbre del pasillo, temerla como amenaza corporal, silenciarla por lealtad grupal; por otro, el correlato intencional (*noema*), la violencia no como hecho objetivo, es *tal como se da en la conciencia*: como fractura en el reconocimiento del otro, como peso en el cuerpo al cruzar el umbral del aula. Sobre esta base descriptiva, el constructo teórico articula dichas estructuras esenciales con los pilares conceptuales de la sociología de la paz, la interacción social intersubjetiva, la educación emocional y la ciudadanía democrática.

Así se genera un entramado significativo que trasciende la mera compilación bibliográfica para ofrecer una síntesis propositiva anclada en la vivencia concreta de los actores escolares, sin imponer marcos externos que distorsionen la esencia intuida. En un contexto donde la violencia escolar se constituye como una alteración en la estructura misma de la intersubjetividad, el otro deja de aparecer en la conciencia como *alter ego* reconocible para convertirse en objeto de evitación o burla, se hace imperativo repensar la escuela más allá de su función transmisora de saberes.

El constructo aquí propuesto concibe la institución educativa como un laboratorio ético de convivencia, entendiendo la ética no como norma impuesta, sino como exigencia que brota de la esencia misma de la intersubjetividad: habitar un mundo compartido exige que el otro aparezca en mi conciencia como sujeto digno. El modelo de interacción social trasciende las respuestas punitivas o burocráticas para centrarse en tres ejes constitutivos: la restauración relacional como recomposición del reconocimiento intersubjetivo; el fortalecimiento de disposiciones socioemocionales como capacidad para habitar la alteridad con apertura; y la corresponsabilidad comunitaria como tejido de mundos vitales que sostienen horizontes comunes de sentido. Estos ejes operan como dimensiones que se cultivan en el encuentro cotidiano donde el otro es reconocido en su dignidad irreductible.

A partir de la riqueza de las descripciones fenomenológicas se intuyeron estructuras invariantes que configuran la esencia de la vivencia: la carencia afectiva como ausencia en el horizonte intencional del cuidado; la normalización de microviolencias como una *noesis* que transforma lo intolerable en costumbre; la brecha entre protocolos institucionales y presencia humana como desencuentro entre norma objetivada y exigencia ética de reconocimiento; y la demanda de espacios de diálogo auténtico como anhelo de recuperar la palabra como acto fundante de intersubjetividad. Sobre estas estructuras se construye una propuesta teórica viva, contextualizada y transformadora.

El constructo aquí propuesto concibe la institución educativa como un laboratorio ético de convivencia, entendiendo la ética como exigencia que brota de la esencia misma de la intersubjetividad: habitar un mundo compartido exige que el otro aparezca en mi conciencia como sujeto digno. El modelo de interacción social trasciende las respuestas punitivas o burocráticas para centrarse en tres ejes constitutivos: la restauración relacional como recomposición del reconocimiento intersubjetivo; el fortalecimiento de disposiciones socioemocionales como capacidad para habitar la alteridad con apertura; y la corresponsabilidad comunitaria como tejido de mundos vitales que sostienen horizontes comunes de sentido. Estos ejes operan como dimensiones que se cultivan en el encuentro cotidiano donde el otro es reconocido en su dignidad irreductible. En

adelante, este constructo se denomina laboratorio ético de interacción social, como forma abreviada del Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar para el desarrollo de habilidades sociales que permitan formar ciudadanos de paz, presentado formalmente en la Figura 4.

A partir de la riqueza de las descripciones fenomenológicas se intuyeron estructuras invariantes que configuran la esencia de la vivencia: la carencia afectiva como ausencia en el horizonte intencional del cuidado; la normalización de microviolencias como una *noesis* que transforma lo intolerable en costumbre; la brecha entre protocolos institucionales y presencia humana como desencuentro entre norma objetivada y exigencia ética de reconocimiento; y la demanda de espacios de diálogo auténtico como anhelo de recuperar la palabra como acto fundante de intersubjetividad. Sobre estas estructuras se construye una propuesta teórica viva, contextualizada y transformadora.

Los informantes revelan en sus narraciones que la experiencia de la violencia escolar constituye el entramado de relaciones que configuran el mundo vital del estudiante. Este entramado es una estructura de *mundaneidad* constituida intencionalmente en la conciencia: la familia aparece como horizonte afectivo originario; el entorno social como campo de sedimentación de significados colectivos; y la escuela como espacio privilegiado donde la intersubjetividad se pone a prueba cotidianamente.

La investigadora, mediante la *epoché*, neutraliza su experiencia previa para describir cómo estas dimensiones se dan *en la conciencia del estudiante*, como horizontes constitutivos mutuamente implicados en su formación subjetiva. Las unidades de análisis derivadas de las experiencias narradas por los participantes estudiantes, docentes, orientador y familias revelan una trama inter-social en la que convergen tres dimensiones fundamentales: el rol formativo de la familia, el impacto del entorno social y la función mediadora de la escuela. Esta triada influye decisivamente en la configuración subjetiva y conductual de niños, niñas y adolescentes. Desde la mirada de la investigadora informada por su experiencia en la práctica docente se adopta un enfoque holístico que permite comprender estas interacciones como procesos dinámicos y mutuamente constitutivos.

El Triángulo de Interacción: familia-escuela-sociedad como estructura de mundaneidad

El modelo representa visualmente una estructura triangular que sintetiza la interrelación constitutiva entre tres ámbitos del mundo vital del estudiante:

1. Familia (núcleo formativo primario): horizonte afectivo originario donde se constituyen las primeras estructuras del reconocimiento intersubjetivo.
2. Escuela (espacio mediador y transformador): lugar privilegiado donde la intersubjetividad se pone a prueba cotidianamente y puede ser reconfigurada éticamente.
3. Interacción Social (eje de convivencia): campo de sedimentación de significados colectivos que articula las prácticas cotidianas.

Estas dimensiones son horizontes constitutivos mutuamente implicados en la formación subjetiva. La *epoché* revela cómo se dan en la conciencia del estudiante como estructuras de mundaneidad que configuran intencionalmente su experiencia de violencia o paz. Sobre esta base eidética, el laboratorio ético articula tres pilares conceptuales interrelacionados, cada uno anclado en una de las estructuras invariantes develadas en la síntesis de la Sección IV:

Figura 4

Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar para el desarrollo de habilidades sociales que permitan formar ciudadanos de paz



Nota. Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial (herramienta: [Gemini], 2026).

La figura 4 presenta el *Modelo de laboratorio ético* como una estructura triangular que sintetiza la interrelación entre tres ámbitos fundamentales en la formación integral de los estudiantes: la Familia, la Escuela y la Interacción social. En el vértice superior, la *Interacción social* actúa como eje dinámico que articula las prácticas cotidianas de convivencia, mientras que, en la base, la *Familia* y la *Escuela* se posicionan como contextos formativos complementarios y co-responsables. En el centro del triángulo, se ubica el núcleo del modelo, el *Modelo de laboratorio ético*, que se sustenta sobre tres pilares conceptuales interconectados: la *Teoría del aprendizaje social* (Bandura, 1997), que explica cómo las conductas pro-sociales o agresivas se internalizan mediante la observación y retroalimentación; la *Pedagogía de la paz*, que orienta la transformación

educativa hacia la justicia, la empatía y la no violencia activa; y la *Convivencia positiva*, que promueve entornos escolares democráticos, equitativos y participativos.

Esta representación visual refleja una concepción sistémica y holística de la educación, donde la escuela es un espacio estratégico que, en diálogo con la familia y la sociedad, debe convertirse en un "laboratorio ético" donde se practique y se enseñe la paz desde la experiencia vivida, la responsabilidad compartida y la construcción de relaciones dignas. La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977): postula que los estudiantes adquieren conductas pro-sociales o agresivas mediante la observación, la imitación y la retroalimentación recibida del entorno inmediato.

Bandura (1999) subraya que "el comportamiento humano no es producto exclusivo de estímulos externos ni de impulsos internos, sino de la interacción recíproca entre factores personales, conductuales y ambientales" (p. 42). Esta perspectiva permite comprender cómo la carencia de modelos afectivos y la exposición constante a dinámicas violentas en el entorno familiar o escolar configuran repertorios conductuales que reproducen la violencia como estrategia de interacción.

El enfoque de convivencia escolar positiva (UNESCO, 2019): promueve la escuela como espacio democrático donde se construyen relaciones basadas en el respeto, la equidad, la participación y la resolución no violenta de conflictos. Se concibe la escuela como un "espacio democrático de derechos, participación y resolución no violenta de conflictos" (UNESCO, 2019, p. 17), donde las normas se construyen colectivamente y los conflictos se asumen como oportunidades formativas. La brecha identificada en los relatos entre protocolos institucionales rígidos y la ausencia de presencia humana halla aquí su antídoto: una convivencia basada en el diálogo, la corresponsabilidad y la reparación relacional, más que en la sanción.

La pedagogía de la paz concibe la educación como un proceso transformador orientado a fomentar la justicia social, la empatía crítica y la no violencia activa, entendida como construcción de condiciones estructurales y culturales de dignidad. En este contexto, Galtung (1969) introduce una dimensión ético-política determinante al vincular la educación con la justicia social y la transformación estructural. Su enfoque establece que la educación no puede ser neutral frente a la violencia, sino que debe fomentar la

empatía crítica y la no violencia activa como prácticas cotidianas de resistencia a la opresión y garantía de dignidad. Este planteamiento fundamenta la necesidad de transformar la escuela en un espacio donde se cuestione la normalización de micro-violencias y se construyan alternativas basadas en la dignidad humana.En conjunto, estos fundamentos teóricos orientan una propuesta que busca reconfigurar la cultura escolar desde la ética del cuidado, la responsabilidad compartida y la esperanza pedagógica.

Los objetivos del modelo son, por tanto, simultáneamente diagnósticos, formativos y transformadores: (i) visibilizar las microfísicas de la violencia normalizada en la cotidianidad escolar; (ii) fortalecer competencias socioemocionales y éticas en todos los actores de la comunidad educativa; y (iii) reconfigurar la escuela como un espacio de experimentación democrática donde se practique la alteridad, la empatía crítica y la responsabilidad colectiva. En este sentido, el modelo ofrece una alternativa pedagógica, que constituye una apuesta epistémica por repensar la función social de la escuela pública en contextos marcados por la desigualdad, la desconfianza institucional y la crisis de la intersubjetividad. Su pertinencia radica en su capacidad para articular teoría crítica, investigación fenomenológica y acción pedagógica en un marco coherente, contextualizado y políticamente comprometido.

Los tres pilares conceptuales que sostienen el núcleo del modelo, la *Teoría del aprendizaje social*, la *Pedagogía de la paz* y la *Convivencia positiva*, son herramientas analíticas que permiten dar sentido a las categorías invariantes emergentes de la investigación.

Figura 5

Categorías invariantes emergentes para la paz



Nota. Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial (herramienta: [Gemini], 2026).

La carencia afectiva, identificada como una condición recurrente en los relatos de estudiantes, encuentra explicación en la teoría del aprendizaje social: cuando el entorno (familiar o escolar) carece de modelos pro-sociales y retroalimentación emocional, los estudiantes internalizan conductas agresivas como estrategias de supervivencia simbólica. La normalización de micro-violencias, gestos, miradas, silencios cómplices, exclusiones sutiles, es abordada desde la Pedagogía de la Paz, que exige visibilizar estas formas invisibilizadas de violencia estructural y convertirlas en objetos de reflexión crítica y transformación pedagógica, no de sanción disciplinaria.

La brecha entre protocolos institucionales y presencia humana, una de las tensiones más recurrentes en los testimonios de docentes y directivos, es precisamente lo que el enfoque de *Convivencia positiva* busca superar: reemplazar la burocracia normativa por prácticas democráticas, participativas y afectivamente presentes, donde el conflicto se convierte en oportunidad de diálogo y reparación. La demanda de espacios de diálogo auténtico, expresada por todos los actores, es el corazón mismo del "laboratorio ético": un espacio donde la escuela deja de ser un escenario de control para

convertirse en un taller de construcción colectiva de significados, valores y relaciones justas.

Este modelo incorpora la teoría del aprendizaje social de Bandura para entender cómo las conductas pacíficas, la empatía y la autorregulación se desarrollan mediante observación, modelado y refuerzo en contextos relacionales significativos. La autoeficacia colectiva la creencia compartida en la capacidad del grupo para gestionar conflictos y construir acuerdos, se fortalece mediante prácticas deliberadas de corresponsabilidad y participación democrática.

Así, el laboratorio ético no solo transmite valores, también diseña experiencias estructuradas donde estudiantes, docentes y familias aprenden a interactuar desde el respeto y la colaboración, transformando la cultura escolar hacia una paz positiva sostenida, donde la convivencia se convierte en un proceso dinámico de construcción cotidiana de justicia relacional y bienestar común. Este constructo, por tanto, tiene un carácter intervencionista y emancipador: su objetivo es desmontar sus condiciones de posibilidad mediante la reconstrucción de la intersubjetividad. Su importancia radica en que articula teoría crítica (Galtung), psicología social (Bandura) e investigación cualitativa (fenomenología) en un marco coherente, contextualizado y políticamente comprometido.

Figura 6

Modelo de laboratorio ético para la convivencia escolar



Nota. Elaboración propia con apoyo de inteligencia artificial (herramienta: [Gemini], 2026).

El Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar para el desarrollo de habilidades sociales que permitan formar ciudadanos de paz, se fundamenta en la filosofía de la educación para la paz integrando la distinción de Galtung entre paz negativa y positiva: no basta con eliminar la violencia directa en la escuela, sino que es necesario construir activamente condiciones de justicia, equidad y cooperación que prevengan la violencia estructural y cultural.

Desde esta perspectiva, el laboratorio ético opera como un espacio de experimentación donde se modelan prácticas de convivencia basadas en el

reconocimiento mutuo y la transformación no violenta de conflictos, alineándose con el marco de la UNESCO (2019) sobre convivencia escolar positiva, que promueve entornos seguros, inclusivos y participativos donde el aprendizaje socioemocional y la resolución dialógica de diferencias se constituyen como ejes curriculares transversales.

Condiciones de aplicación y escenarios de implementación

La aplicación del laboratorio ético presupone que sus tres pilares teoría del aprendizaje social, pedagogía de la paz y convivencia positiva, operan en relación dialéctica: el aprendizaje social explica cómo se reproducen o transforman los patrones relacionales; la pedagogía de la paz orienta éticamente esa transformación; y la convivencia positiva provee el marco institucional cotidiano donde ambas se materializan. Ningún pilar, por sí solo, permite el tránsito de la violencia normalizada hacia la interacción social orientada a la paz: es su articulación y no su yuxtaposición la que constituye el laboratorio ético.

La implementación del modelo requiere, como condición mínima, tres tipos de disposición institucional develados en los propios hallazgos eidéticos de esta investigación: (a) disponibilidad de tiempo y espacio curricular explícito para el encuentro dialógico como práctica cotidiana sostenida, dado que los informantes identificaron la ausencia de espacios de diálogo auténtico como una estructura invariante de la violencia vivida; (b) formación previa del cuerpo docente y directivo en escucha fenomenológica y mediación, de manera que la presencia humana reclamada por estudiantes y familias no dependa de la sensibilidad individual de cada adulto, sino de una competencia institucionalizada; y (c) participación activa de las familias en los momentos de reconocimiento intersubjetivo (encuentros, círculos restaurativos), evitando que el modelo se reduzca a una intervención exclusivamente escolar y desconectada del horizonte afectivo familiar identificado como núcleo formativo primario.

En instituciones como el Colegio Manuel del Socorro Rodríguez, donde los relatos evidenciaron una brecha marcada entre protocolos institucionales y presencia humana, un primer escenario de implementación consiste en la creación de círculos de encuentro semanales entre estudiantes y orientación escolar, previos a cualquier remisión

disciplinaria, orientados no a determinar responsabilidades sino a que cada actor narre cómo vivió la situación, operacionalizando directamente el eje de restauración relacional del modelo.

En instituciones como el Centro Integral José María Córdoba, con articulación a la educación superior y un perfil formativo hacia la ciudadanía activa, un segundo escenario consiste en integrar el laboratorio ético como espacio curricular formal dentro del área de ciencias sociales o ética, donde los estudiantes de los grados iniciales de secundaria trabajen la normalización de microviolencias identificada en esta investigación (apodos, exclusiones, silencios cómplices) como objeto explícito de reflexión crítica, en coherencia con el eje de fortalecimiento de disposiciones socioemocionales.

Estos escenarios operan al margen del marco normativo colombiano, que lo desarrollan en su dimensión más exigente: la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario ya obligan a las instituciones educativas a contar con protocolos de convivencia y rutas de atención integral; el laboratorio ético no sustituye estas rutas, sino que provee el contenido experiencial fenomenológicamente fundamentado que dichos protocolos, por su naturaleza normativa, no pueden generar por sí mismos. De igual modo, el modelo se articula con los objetivos del Plan Decenal de Educación (2016-2026) en materia de entornos escolares seguros y formación en cultura de paz, ofreciendo una vía concreta para su implementación situada en el contexto específico de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito.

SECCIÓN VI

EL HORIZONTE QUE SE ABRE

El modelo de interacción social que surge de este constructo teórico responde a la complejidad de la violencia escolar desde la estructura misma de la experiencia intersubjetiva. Se articula en torno a cuatro dimensiones constitutivas: primero, el cultivo de disposiciones socioemocionales empatía, comunicación asertiva, autorregulación, entendidas como modos intencionales (noesis) mediante los cuales el sujeto se abre al otro con reconocimiento; segundo, la escuela como espacio de reparación afectiva, donde el noema, es decir, el otro tal como se da en la conciencia, deja de aparecer como amenaza o rival para constituirse como alter ego digno; tercero, la corresponsabilidad entre familia, comunidad educativa y entidades externas, concebida como tejido de mundos vitales que sostienen horizontes comunes de sentido; y cuarto, la transformación del entorno escolar en un ámbito donde la convivencia democrática se vive cotidianamente.

En este sentido, la escuela trasciende su función gestionaria para convertirse en el lugar donde la paz se constituye intersubjetivamente como modo de habitar el mundo junto al otro. Este enfoque supera las respuestas punitivas o burocráticas al reconocer que la violencia escolar expresa crisis afectivas, sociales y estructurales profundas. Por ello, el modelo busca modificar conductas y restituir la dignidad relacional y corporal de los estudiantes, fomentando un clima de reconocimiento mutuo, pertenencia y participación. La transformación educativa se orienta así hacia la recomposición ética del lazo social, más allá de la corrección disciplinaria.

Al integrar las voces de los actores estudiantes, docentes, padres y orientador y situar la educación emocional como eje transversal, se construyó un camino viable hacia la formación de ciudadanos de paz: sujetos capaces de habitar el mundo con respeto, justicia y compromiso ético, tanto dentro como fuera de las aulas. Esta ciudadanía se constituye en el encuentro cotidiano donde cada cuerpo es reconocido como digno y cada palabra como legítima.

En coherencia con los propósitos específicos, primero, se logró describir las percepciones sobre violencia mediante la reducción fenomenológica, revelando una brecha noética fundamental: muchas agresiones no son vividas como violencia, pues la noesis las normaliza como bromas, lo cual transforma el noema la agresión misma en algo socialmente aceptable. Segundo, se comprendieron las manifestaciones de violencia en los grados iniciales de secundaria, identificando patrones donde la exclusión, el chisme y el ciberacoso funcionan como actos intencionales para constituir identidades grupales a costa del otro. Tercero, se interpretaron las relaciones de los estudiantes en roles agresores, mostrando que sus conductas expresan una noesis hambrienta de reconocimiento: una subjetividad que busca afirmarse negando al otro. Cuarto, al comprender la estructura esencial (eidos) de las habilidades sociales como vehículo de transformación, se estableció que la conducta agresiva expresa, en su raíz, una noesis hambrienta de reconocimiento: una subjetividad que busca afirmarse negando al otro, y que solo se transforma cuando encuentra formas legítimas de ser vista.

Quinto y último, al dilucidar los constituyentes relacionales y de significado que configuran un andamio idóneo para la formación de ciudadanos de paz, se develaron las estructuras invariantes que sustentan el constructo teórico presentado en la Sección V: la paz como horizonte intersubjetivo posible, la educación emocional como cultivo de la apertura al otro, la justicia restaurativa como recomposición del lazo fracturado, y la participación democrática como ejercicio cotidiano de reconocimiento mutuo. Estos cinco hallazgos convergen en una misma comprensión: la violencia escolar, en su esencia, es en sí, un déficit de reconocimiento, y su transformación no consiste en gestionar mejor el conflicto, sino en restituir la posibilidad de que el otro aparezca, en la conciencia de cada actor educativo, como sujeto digno de ser habitado en un mundo compartido.

Consideraciones finales

Las recomendaciones que se formulan a continuación no se plantean como un listado de acciones correctivas ajenas al hallazgo fenomenológico, sino como posibilidades de sentido que se desprenden directamente de la esencia develada: si la violencia escolar es, en su raíz, un déficit de reconocimiento intersubjetivo, toda recomendación debe orientarse a restituir las condiciones bajo las cuales el otro puede volver a aparecer, en la conciencia de cada actor, como sujeto digno.

Nivel institucional

A las Instituciones Educativas Manuel del Socorro Rodríguez y Centro Integral José María Córdoba se recomienda instituir el laboratorio ético de interacción social descrito en la Sección V, como práctica cotidiana con tiempo curricular propio, priorizando la formación del cuerpo docente y directivo en escucha fenomenológica, de manera que la presencia humana reclamada por estudiantes y familias deje de depender de la sensibilidad individual de cada adulto.

Nivel político y de política pública

A la Secretaría de Educación del Distrito y al Ministerio de Educación Nacional se recomienda considerar, en la reglamentación de la Ley 1620 de 2013 y en el diseño de los manuales de convivencia, mecanismos que reconozcan explícitamente el valor probatorio y formativo del relato en primera persona, no solo el registro estadístico de casos, de modo que las rutas de atención integral incorporen espacios de reconocimiento intersubjetivo (círculos de encuentro, mediación narrativa) antes, y no solo después, de la aplicación de protocolos disciplinarios.

Nivel investigativo

A la comunidad académica e investigativa se recomienda profundizar, en futuros estudios, la variación imaginativa del eidos aquí develado en otros contextos socioeconómicos y culturales, con el fin de establecer si la estructura invariante identificada el déficit de reconocimiento intersubjetivo como raíz de la violencia escolar

se sostiene como invariante genuina o si, por el contrario, admite modificaciones eidéticas en escenarios rurales, en instituciones privadas o en contextos culturales distintos al de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito. Asimismo, se sugiere explorar longitudinalmente si la implementación del laboratorio ético modifica, con el tiempo, la estructura noético-noemática de la violencia aquí descrita.

Referencias

Alberich, N., & García, B. (2020). El diario de campo. Editorial FUOC. Barcelona. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/149824/5/ElDiarioDeCampo.pdf

Amemiya, I., Oliveros, M., & Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la Sierra del Perú. Anales de la Facultad de medicina, 70(4), 255-258. Lima, Perú. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37912407005

Arévalo, A. (2022). Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia desde el enfoque de las capacidades [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid].

Arrieta, D., Amell, G., Calí, E., & Escorcia, L. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(11), 285-299. https://www.redalyc.org/journal/279/27964922020/27964922020.pdf

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Traducido al español en 1987 con el título Pensamiento y acción: fundamentos sociales. Editorial Martínez Roca).

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and Social Psychology Review, 3(3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3

Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). Principles of biomedical ethics (8.ª ed.). Oxford University Press.

Bedoya, A. (2019). Estrategias pedagógicas en la educación para la paz. Revista Anales, 1(377), 181-192. https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2553/2860

Bertalanffy, V. (1950). An outline of general system theory. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://psycnet.apa.org/record/1951-02734-001

Bogotá, C. (2022). Una mirada al fenómeno del bullying y ciberbullying en Colombia. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html

Boulding, E. (2000). A new chance for human peaceableness? Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 6(3), 193–216. https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0603_2

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons.

Cañas, P. (2017). Acoso escolar: Características, factores de riesgo y consecuencias. Revista Doctorado UMH, 3(1), 7. https://revistas.innovacionumh.es/index.php/doctorado/article/view/635/986

Carrasco, I. (2023). México, cultura de paz y periodismo: La urgente necesidad de transformar la cultura de violencia en cultura de paz [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España].

Centro Integral José María Córdoba (IED). https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/406/100.%20JOS%EF%BF%BD%20MAR%EF%BF%BDA%20CORDOBA%20%28IED%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. Horizonte de la Ciencia, 9(17), 1-8. https://www.redalyc.org/journal/5709/570967709010/html/

Contreras, O. (1996). Las ciencias sociales y la vida real. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, II(4). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600408

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The Sage handbook of qualitative research (3rd ed.). Sage Publications.

Estepa, R. (2023). Corpus teórico de formación en competencias ciudadanas como principio básico de la participación y la democracia en la educación media de Colombia [Tesis doctoral]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/589

Freire, P. (2018). Pedagogía del oprimido (50.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Fuguet, A. (2006). Educación en Canadá: Protocolos y elementos de reflexión para el desarrollo curricular. Colecciones Estudios Canadienses, Caracas.

Fuguet, A. (2021). Violencia: Una perspectiva internacional. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. Journal of Peace Research, 6(3), 167–191. https://doi.org/10.1177/002234336900600301

Galtung, J. (2006). La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici (Il Método TRANSCEND). United Nations Disaster Management Training Programme – Centro Studi Sereno Regis, Torino, p. 90.

García, O. (2021). Convivencia escolar a la luz de la interacción social desde la voz del estudiante [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar, Colombia]. https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/2580a866-33d3-47c4-b739-e2501a658281/content

Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. Instituto Construir, Santiago de Chile.

Gil, D., León, D., & Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. Revista Conrado, 13(58), 72-74. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476

Giorgi, A. (1985). Phenomenology and psychological research. Duquesne University Press.

González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. Investigación y Postgrado, 20(1), 13-54. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100002

Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno, 1(4), 19-31. https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002

Guzmán-Brand, V., & Gelvez-García, L. (2022). Phubbing en los adolescentes un comportamiento que afecta la interacción social. Una revisión sistemática. Revista Estudios Psicológicos, 2(4), 7-19. https://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/view/69

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2016). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hueso, A., y Cascant, J. (2014). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Cuadernos Docentes en Proceso de Desarrollo. http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3

Husserl, E. (1984). Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Ediciones Folios. (El manuscrito data de 1935-1936, publicado originalmente en alemán en 1962).

Husserl, E. (2002). Renovación del hombre y de la cultura: cinco ensayos. Editorial Antropos y Universidad Autónoma Metropolitana, Ixtapalapa. (Escritos entre 1922 y 1937 y publicados por primera vez en alemán en 1988).

IED Manuel del Socorro Rodríguez. https://colegiomanueldelsocorrorodriguezied.edu.co/

Jiménez, M., & Valle, A. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. Praxis y Saber, 8(18), 253-268. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010

Kottow, M. H. (2004). Vulnerabilidad y consentimiento informado en investigación biomédica. Acta Bioethica, 10(1), 9–16.

Lauphan, W. (2006). El dato científico y la matriz de datos. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Argentina.

Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. M. Tejero González (Ed.), Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario (p. 73). Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha. https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/fdf77886-6075-453a-b7cc-731232b56e77/content

Leal, N. (2008). Fenomenología de la conciencia del estudiante de la UNA. Cambios, logros y desarrollos que vivencian los estudiantes en el sistema a distancia de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Fondo Editorial IPASME.

Ley 1098 de 2006. Por medio de la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial, 46.366, 8 de mayo de 2006. República de Colombia.

Luhmann, N. (1982). The world society as a social system. Columbia University Press, New York. https://luhmann.ir/wp-content/uploads/2021/07/The-World-Society-as-a-Social-System.pdf

Martínez, A. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes (N.º 5). Ministerio de Educación, Madrid. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3089/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa%20gu%C3%ADa%20metodol%C3%B3gica%20de%20investigaci%C3%B3n%20para%20el%20diagn%C3%B3stico%20y%20evaluaci%C3%B3n%20en%20los%20centros%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas, México.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de Investigación en Psicología, 9(1), 123-146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247

Maxwell, J. A. (2013). Qualitative research design: An interactive approach (3rd ed.). Sage.

Mejía, C., Benítez, M., & Ramírez, L. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: un estado del arte sobre programas de intervención escolar. Ciudad Paz-ando, 14(2), 32-48. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/18217/17536

Mena, E., & Huneeus, V. (2017). Convivencia escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. Cultura Educación y Sociedad, 8(2), 9-20. https://doi.org/10.17981/juridcuc.14.1.2018.01

Merleau-Ponty, M. (1962). Fenomenología de la percepción. Prensa de Humanidades, Nueva York.

Ministerio de Educación de Colombia. (2024). Informe semestral (junio 2024) del Sistema Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). https://www.mineducacion.gov.co/

Ministerio de Educación Nacional. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? Altablero. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Decreto Ley 1620. Herramientas del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos. Educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de violencia escolar (Cap. 2, p. 15). Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-373560_recurso_1.pdf

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Sage.

Mockus, Antanas y Corzo, Jimmy (2003). “Dos caras de la convivencia. Cumplir acuerdos y normas y no usar ni sufrir violencia”. En: Análisis Político. No. 48.

Muñoz, C. (2022). Programa de convivencia escolar para disminuir la violencia escolar en la Institución Educativa Nuestra Señora de las Mercedes de El Tablón de Gómez [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/a7145d5a-d8c4-4a7e-8d37-661920952922/content

Nafarrate, J. (2006). La sociología de Luhmann como "sociología primera". Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, 1(I), 1-5. https://www.redalyc.org/pdf/2110/211015574001.pdf

Narváez, G., Castiblanco, C., & Urra, M. (2020). Referentes teóricos y metodológicos para la sociología de la paz. Campos en Ciencias Sociales, 8(1), 17-32. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/view/5453

Nowacky, M. (2023). Lineamientos teóricos para la promoción de la participación de los padres de familia en el proceso educativo de las instituciones de la ciudad de Cartagena [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1062

Observatorio de Convivencia Escolar. (2024). Bogodatos para la convivencia escolar. Secretaría de Educación del Distrito. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2024-05/Bogodatos%20Rafael%20Uribe%20Uribe%2C%202024%20enero-marzo.pdf

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2006). Manual sobre programas de justicia restaurativa (Serie de manuales sobre justicia penal). Naciones Unidas.

Ordoñez, A. (2021). Justicia social, emociones y educación: hacia un modelo de ciudadanía sensible [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela].

Organización Mundial Bullying Sin Fronteras. (2023). Estadísticas mundiales de bullying 2026. World Bullying Stats 2026. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/

Peña, M. (2020). Acoso escolar e intervención a través de la educación emocional [Tesis doctoral, Universidad de Granada, España]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/63361/73919.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Pineda, C., Umaña, A., & Ureña, M. (2022). Fortalecimiento de habilidades para la vida desde las cuatro dimensiones de la fundamentación pedagógica de la transformación curricular, educar para una nueva ciudadanía, dirigido a niños y niñas de nivel 4-3, Escuela Jesús de Nazareth. Liberia, Guanacaste.

Piña-Ferrer, L. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(15), 1-3. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440

Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. Conrado, 15(70), 455-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es

Ramírez, K. (2017). El registro anecdótico en la evaluación formativa oral del idioma inglés [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/15104/1/T-UCE-0010-IN030-2018.pdf

Real Academia Española. (2024). Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/paradigma

Reardon, B. (1988). Comprehensive peace education: Educating for global responsibility. Teachers College Press.

Restrepo, E. (2016). "Cultura ciudadana" en Bogotá: biopolítica, hegemonización y pánico cultural en la época del culturalismo. Polisemia, 21(2), 15-28. https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/cultura-ciudadana.pdf

Rodríguez, T. (2022). Factores psicológicos asociados a los diferentes roles de acoso escolar en Educación Primaria [Tesis doctoral, Universidad de Huelva, España]. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/21773/Factores%20psicologicos.pdf?sequence=2

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Ed. Panapo, Caracas. https://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf

Salazar-Escorcia, L. (2020). Investigación cualitativa: Una respuesta a las investigaciones sociales educativas. CIENCIAMATRIA, 6(11), 1-10. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390995

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. Imaginación, Conocimiento y Personalidad, 9(3), 185-211.

Sarmiento, A., & Díaz, O. (2018). Resignificación del tejido social, emergente y complejo de la ciudadanía en Colombia. Educación y Ciudad, Colombia.

Secretaría del Senado. (2025). Constitución Política de Colombia. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Segundo, J. (2022, 29 de agosto). Fenomenología. https://concepto.de/fenomenologia/

Seid, G. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Mendoza. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/109230/Documento_completo.8585.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Senghaas, D. (2006). La civilización de los conflictos: El pacifismo constructivo como noción orientadora para la transformación de conflictos. Berghof Handbook for Conflict Transformation. http://www.berghof-handbook.net

Senghaas, D. (2007). On perpetual peace: A timely assessment. Berghahn Books.

Silva, A. (2008). Ilustración del diagrama de Gantt.

Tarazona, C. (2023). Construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la pedagogía social [Tesis doctoral]. UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/728/653

Taylor, S., & Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Paidós Ibérica, Barcelona. https://edumargen.org/docs/2018/curso36/unid02/apunte05_02.pdf

Taylor, S., & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. Métodos Cuantitativos Aplicados, 2, 194-216. https://www.yumpu.com/es/document/read/14117099/05-entrevista-en-profundidad-taylo-y-bogdan

Torres, C. (2023). Construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la pedagogía social [Tesis doctoral]. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/728/653

UNESCO. (1999). Declaration and programme of action on a culture of peace. United Nations General Assembly. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116492

UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos comunes*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO. (2005). Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (Artículo 6.2). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180

UNESCO. (2019). Global education monitoring report 2019: Migration, displacement, and education – Building bridges, not walls. www.unesco.org

Anexos

Anexo A-1

Cuestionario de preguntas de entrevistas a estudiantes

Título de la Investigación:

Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar en las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, Bogotá.

Institución: _____

Lugar _____ Fecha _____ Hora _____

Entrevistador/a: _____

DATOS GENERALES

Edad: _____ Género: _____ Rol (estudiante):
Tiempo que lleva en la institución educativa:
_____

INDAGACIÓN Y PREGUNTAS

1. **Relaciones interpersonales**
   Responde de acuerdo con tu experiencia en la escuela las siguientes preguntas.

¿Cómo describirías la relación entre los compañeros de clase?

¿Sientes que hay grupos muy marcados en tu clase o en la escuela?

¿Cómo interactúan estos grupos entre sí?

¿Percibes un ambiente de cooperación y apoyo entre los estudiantes, o más bien de competencia o rivalidad?

¿Percibes que hay estudiantes que suelen ser aislados o marginados?

¿Por qué crees que sucede esto?

¿Existen estudiantes que lideran negativamente las relaciones interpersonales del curso?

¿Por qué crees que sucede esto?

¿Cómo describirías la disposición de los estudiantes para generar relaciones empáticas en el curso?

2. **Percepciones sobre la violencia**
   Expresa tu opinión de acuerdo con las siguientes preguntas

¿Qué entiendes por violencia escolar?
¿Has sido testigo o víctima de ella? ¿Cómo te sentiste?

¿Crees que todos los estudiantes tienen la misma comprensión de lo que es la violencia escolar?

¿Existen acciones que algunos consideran "normales" pero que otros ven como violentas?

Cuando has sido testigo o víctima, ¿qué pensaste en ese momento?

¿Cómo afectó esa situación tu día a día en la escuela?

¿A quién le contaste lo que pasó (si lo hiciste)? ¿Por qué a esa persona?

3. **Propuestas o recomendaciones de los actores**

   Si pudieras proponer una o dos acciones concretas para mejorar la convivencia en la escuela, ¿cuáles serían?
   ¿Cómo crees que se podrían implementar?
   ¿Qué rol deberían tener los estudiantes, los profesores, los padres y la dirección de la escuela en la prevención de la violencia?
   ¿Qué recursos o apoyos adicionales crees que serían necesarios para abordar este problema de manera más efectiva?
   ¿De qué manera los profesores, padres y dirección de la escuela colaborarían con la formación de ciudadanía?

¿Hay algún **otro aspecto sobre la violencia en las escuelas que considere importante mencionar** y que no hayamos abordado?

Muchas gracias por su participación.

Anexo A-2

Cuestionario de preguntas de entrevistas a (orientador/a- Padre/ madre/ cuidador/a)

Título de la Investigación:
Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar en las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, Bogotá.

Institución: _____

Lugar _____ Fecha _____ Hora _____

Entrevistador/a: _____

DATOS GENERALES

Edad: _____Género: _____ Rol (orientador/a- Padre/ madre/ cuidador/a)
Tiempo que lleva en la institución educativa:
_____

INDAGACIÓN Y PREGUNTAS

1. **Rol del adulto (padres/orientadores)**

¿Qué acciones realizas como adulto cuando hay situaciones de violencia?

¿Qué estrategia de intervención utilizas cuando hay un problema de violencia en la escuela?

¿Sientes que intervienes de manera efectiva cuando hay un problema de violencia en la escuela? ¿Po r qué?

¿Te sentirías cómodo/a pidiendo ayuda a otro adulto que pertenezca a la escuela si fueras testigo una situación de violencia? ¿Por qué?

2. **Estrategias actuales de prevención**

¿Existen programas o acciones para prevenir la violencia? ¿Funcionan?

¿Conoces algún programa o actividad que se realice en la escuela para promover la buena convivencia o prevenir la violencia? ¿Podrías describir alguno?

¿Crees que estos programas o actividades llegan a todos los estudiantes?

¿Qué impacto crees que tienen las iniciativas en el ambiente escolar?

¿De qué manera la escuela colabora con el desarrollo de habilidades sociales para formar ciudadanía?

3. **Propuestas o recomendaciones de los actores**

   Si pudieras proponer una o dos acciones concretas para mejorar la convivencia en la escuela, ¿cuáles serían?
   ¿Cómo crees que se podrían implementar?
   ¿Qué rol deberían tener los estudiantes, los profesores, los padres y la dirección de la escuela en la prevención de la violencia?
   ¿Qué recursos o apoyos adicionales crees que serían necesarios para abordar este problema de manera más efectiva?
   ¿De qué manera los profesores, padres y dirección de la escuela colaborarían con la formación de ciudadanía?

- **Padres** ¿Qué rol crees que deberían tener los padres en estas iniciativas?
- **Orientadores:** ¿Has identificado patrones o tendencias en los conflictos o problemas de convivencia en la institución?

¿Hay algún **otro aspecto sobre la violencia en las escuelas que considere importante mencionar** y que no hayamos abordado?

Muchas gracias por su participación.

Anexo A-3

Modelo de consentimiento informado para estudiantes

Título de la Investigación:
Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar en las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, Bogotá.

Estimado(a) Padre, Madre o Acudiente:

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar voluntariamente en el estudio de investigación titulado "Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar en las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito de Bogotá", presentado al Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), bajo la dirección de la investigadora Mary Yalitza López Díaz, docente del área de Humanidades de la Institución Educativa Manuel del Socorro Rodríguez.

A continuación, se presenta información detallada sobre el estudio. Le solicitamos leer este documento con atención antes de tomar su decisión.

Objetivo del estudio:
Construir un modelo pedagógico fundamentado en la interacción social que fortalezca las relaciones interpersonales y promueva la formación de ciudadanos de paz en entornos escolares afectados por dinámicas violentas. Para ello, se caracterizarán las manifestaciones de violencia escolar, se analizarán los patrones de interacción entre adolescentes y, con base en los hallazgos, se propondrán estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales orientadas a una convivencia pacífica.

Población participante:
Estudiantes de 11 a 17 años pertenecientes a instituciones educativas oficiales de las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, Bogotá. Se prevé la participación de aproximadamente 14 estudiantes que presenten desafíos en la convivencia escolar.

Procedimientos:
De autorizar la participación de su hijo(a), este(a) podrá ser invitado(a) a:

- Participar en una entrevista en profundidad para explorar sus experiencias, percepciones y formas de relacionarse en el entorno escolar.
- Realizar actividades lúdico-pedagógicas orientadas a la reflexión sobre la interacción social y la resolución pacífica de conflictos.

La duración aproximada de cada actividad será de 45 a 60 minutos. Todas las sesiones se realizarán en espacios institucionales autorizados y bajo supervisión docente.

Confidencialidad y anonimato:
Se garantiza la protección absoluta de la identidad de su hijo(a) y de su familia:

- Se asignará un código alfanumérico que reemplazará el nombre del participante en todos los registros.
- Las grabaciones, notas y transcripciones serán almacenadas en dispositivos con acceso restringido.
- En informes, publicaciones o presentaciones derivadas del estudio, se utilizarán seudónimos y se omitirán datos identificatorios.

Riesgos y beneficios:
No se prevén riesgos físicos o psicológicos asociados a la participación. En caso de que alguna actividad genere incomodidad en el estudiante, esta será suspendida de inmediato.

Los beneficios potenciales incluyen:

- Contribución al desarrollo de estrategias pedagógicas para la prevención de la violencia escolar.
- Fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de reflexión crítica en los participantes.
- Posibilidad de recibir, previa solicitud, un resumen de los resultados generales del estudio.

No se contempla compensación económica por la participación.

Derechos del participante y su representante legal:

- La participación es completamente voluntaria.
- Usted puede negar la autorización sin que esto afecte académica o institucionalmente a su hijo(a).
- Su hijo(a) puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencias.
- Usted tiene derecho a solicitar la eliminación de los datos de su hijo(a) en cualquier fase de la investigación.
- Podrá resolver dudas o presentar inquietudes en cualquier momento del proceso.

Uso de la información:
Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación. No serán compartidos con terceros sin

autorización previa, salvo obligación legal establecida por autoridad competente.

Declaración de consentimiento:

He leído y comprendido la información proporcionada. He tenido la oportunidad de resolver mis dudas con la investigadora. Por la presente, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el estudio descrito.

_____
Nombre completo del padre, madre o acudiente

_____
Firma del padre, madre o acudiente

_____
Nombre completo del estudiante

_____
Firma del estudiante (opcional, según madurez y normativa institucional)

_____
Fecha (día/mes/año)

_____
Nombre de la investigadora principal
Mary Yalitza López Díaz

Datos de contacto:
Para resolver inquietudes, solicitar información adicional o ejercer sus derechos como representante legal, puede contactar a:

Mary Yalitza López Díaz
Teléfono: 316 461 8506
Correo electrónico: Myalitza@yahoo.es
Doctorado en Educación – Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Anexo A-4

Modelo del consentimiento informado para padres, madres o acudientes participantes

Título de la Investigación:
Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar en las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, Bogotá.

Estimado(a) Padre, Madre o Acudiente:

Usted ha sido invitado(a) a participar voluntariamente como sujeto de investigación en el estudio titulado "Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar en las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito de Bogotá", investigación presentada al Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), bajo la dirección de la investigadora Mary Yalitza López Díaz, docente del área de Humanidades de la Institución Educativa Manuel del Socorro Rodríguez.

A continuación, se presenta información completa sobre los alcances del estudio. Le solicitamos leer este documento detenidamente antes de tomar su decisión.

Objetivo del estudio:
Construir un modelo pedagógico fundamentado en la interacción social que fortalezca las relaciones interpersonales y promueva la formación de ciudadanos de paz en entornos escolares afectados por dinámicas violentas. Su participación como padre, madre o acudiente es fundamental para comprender las percepciones familiares sobre las manifestaciones de violencia escolar, las estrategias de acompañamiento en el hogar y las dinámicas de interacción que influyen en el comportamiento de los adolescentes.

Procedimientos:
De decidir participar, se le aplicará:

- Entrevista en profundidad semiestructurada, con una duración aproximada de 60 a 90 minutos, en la cual se explorarán sus experiencias, percepciones y estrategias frente a situaciones de violencia escolar vinculadas a su hijo(a). La entrevista podrá realizarse de forma presencial en un espacio privado de la institución educativa o mediante videollamada, según su preferencia.
- Las sesiones serán grabadas únicamente con su autorización previa, con fines exclusivos de transcripción y análisis. Las grabaciones serán eliminadas una vez concluido el proceso de análisis.

Confidencialidad y anonimato:

Se garantiza la protección absoluta de su identidad y la información proporcionada:

- Se le asignará un código alfanumérico (ej.: PF-01, PF-02) que reemplazará su nombre en todos los registros de investigación.
- Los archivos de audio, transcripciones y notas de campo serán almacenados en dispositivos electrónicos con contraseña y acceso restringido a la investigadora principal.
- En los informes finales, tesis doctoral y posibles publicaciones derivadas, se utilizarán seudónimos y se omitirán datos que permitan su identificación personal o la de su familia.

Riesgos y beneficios:
No se prevén riesgos físicos asociados a su participación. Es posible que algunas preguntas generen momentánea incomodidad al abordar experiencias sensibles relacionadas con la convivencia escolar de su hijo(a). En tal caso, usted tiene derecho a omitir la pregunta o suspender la entrevista en cualquier momento sin consecuencia alguna.

Los beneficios incluyen:

- Contribuir al desarrollo de un modelo pedagógico que fortalezca la convivencia escolar en contextos vulnerables.
- Aportar la perspectiva familiar como insumo valioso para la formulación de estrategias integrales de prevención de la violencia.
- Recibir, previa solicitud escrita, un resumen de los hallazgos principales del estudio una vez concluida la investigación.

No se contempla compensación económica por su participación.

Derechos como participante:

- Su participación es completamente voluntaria y no condiciona de ninguna manera la permanencia o trato académico de su hijo(a) en la institución educativa.
- Tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de justificación y sin repercusiones para usted o su familia.
- Puede omitir cualquier pregunta que considere sensible o que no desee responder.
- Tiene derecho a solicitar, en cualquier fase de la investigación, el acceso a los datos que le correspondan o su eliminación definitiva de la base de datos.

Uso de la información:
Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación. No serán compartidos con terceros sin su autorización expresa por escrito, salvo mandato legal emanado de autoridad competente.

Declaración de consentimiento:

He leído y comprendido íntegramente la información proporcionada. He tenido la oportunidad de resolver mis dudas con la investigadora. Por la presente, decido participar voluntariamente en el estudio descrito, autorizando la aplicación de la entrevista y el uso de la información proporcionada bajo los términos aquí establecidos.

_____
Nombre completo del padre, madre o acudiente

_____
Firma del participante

_____
Número de identificación (opcional)

_____
Fecha (día/mes/año)

_____
Nombre de la investigadora principal
Mary Yalitza López Díaz
Firma de la investigadora

Datos de contacto:
Para resolver inquietudes, solicitar aclaraciones o ejercer sus derechos como participante durante o después del estudio, puede contactar a:

Mary Yalitza López Díaz
Teléfono: 316 461 8506
Correo electrónico: Myalitza@yahoo.es
Doctorado en Educación – Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Anexo A-5

Modelo del consentimiento informado para docentes participantes

Título de la Investigación:

Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar en las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, Bogotá.

Estimado(a) Docente:

Usted ha sido invitado(a) a participar voluntariamente en el estudio de investigación titulado "Modelo de interacción social en contextos de violencia escolar en las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito de Bogotá", presentado al Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), bajo la dirección de la docente Mary Yalitza López Díaz, académico del área de Humanidades de la Institución Educativa Manuel del Socorro Rodríguez.

A continuación, se detallan los aspectos fundamentales del estudio. Le solicitamos leer este documento con atención antes de tomar su decisión.

Objetivo del estudio:

Construir un modelo basado en la interacción social que favorezca las relaciones interpersonales y la formación de ciudadanos de paz en contextos escolares con manifestaciones de violencia. El estudio busca caracterizar las dinámicas violentas presentes en el entorno educativo, analizar los patrones de interacción entre los actores escolares y, a partir de los hallazgos, proponer estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la construcción de una convivencia escolar pacífica.

Procedimientos:

Como participante, se le solicitará colaborar en las siguientes actividades:

- Entrevista semiestructurada para conocer su perspectiva profesional sobre las manifestaciones de violencia escolar, las dinámicas de interacción en el aula y las estrategias implementadas para abordar estos fenómenos.

- Posible participación en grupos focales con otros docentes para contrastar experiencias y enriquecer el análisis.
- Observación no intrusiva de dinámicas grupales en espacios autorizados, siempre respetando los protocolos institucionales.

La duración aproximada de su participación será de 60 a 90 minutos por actividad. Usted podrá decidir en qué actividades participar y en qué momento.

Confidencialidad y anonimato:

Se garantiza la confidencialidad absoluta de su identidad y la información proporcionada. Para ello:

- Se asignará un código alfanumérico que reemplazará su nombre en todos los registros.
- Las grabaciones y transcripciones serán almacenadas en dispositivos con acceso restringido y serán destruidas al finalizar el proyecto.
- En los informes y publicaciones derivados de la investigación, se utilizarán seudónimos y se omitirán datos que permitan su identificación.

Riesgos y beneficios:

No se prevén riesgos físicos o psicológicos derivados de su participación. En caso de que alguna pregunta genere incomodidad, usted tiene derecho a omitirla o interrumpir la actividad en cualquier momento. Los beneficios incluyen:

- Contribuir al desarrollo de un modelo pedagógico que fortalezca la convivencia escolar en contextos vulnerables.
- Recibir, previa solicitud, un resumen de los hallazgos principales del estudio.
- Enriquecer la reflexión pedagógica colectiva sobre estrategias efectivas para la prevención de la violencia escolar.

No se contempla compensación económica por su participación.

Derechos del participante:

- Su participación es completamente voluntaria.
- Tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de justificación y sin consecuencias académicas, laborales o institucionales.
- Puede omitir cualquier pregunta que considere sensible.

- Podrá solicitar el acceso a los datos que le correspondan en cualquier fase del estudio.

Uso de la información:

Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación. No serán compartidos con terceros sin su autorización expresa, salvo obligación legal.

Declaración de consentimiento:

He leído y comprendido la información proporcionada. He tenido la oportunidad de resolver mis dudas. Por la presente, decido participar voluntariamente en el estudio descrito.

_____

Firma del docente participante

_____

Fecha (día/mes/año)

_____

Nombre del investigador principal

Mary Yalitza López Díaz

Datos de contacto: *

Para cualquier consulta, aclaración o para ejercer sus derechos como participante, puede contactar a:

Mary Yalitza López Díaz
Teléfono: 316 461 8506
Correo electrónico: Myalitza@yahoo.es
Doctorado en Educación – Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Anexo A-6

SÍNTESIS CURRICULAR INVESTIGADORA

Mary Yalitza López Diaz, Licenciada en Idiomas inglés- español de la Universidad Antonio Nariño (2000). Especialista en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad La Gran Colombia (2009). Magister en educación de la Universidad Libre (2016). Docente de inglés de educación básica secundaria de la institución educativa Distrital Manuel del Socorro Rodríguez (2010.2026).

Anexo A-7

SÍNTESIS CURRICULAR TUTORA

Marjorie Josefina Suárez Bolívar, PHD en gerencia educacional e investigación educativa. UPEL-El Mácaro y extensión Apure. Doctora en Educación UPEL-IPC. Magister en Educación y Evaluación Educacional. UPEL-José Manuel Siso Martínez Programa de Formación de Instructores IPC. Docente Ordinario UPEL-IPC desde el 2008. UCAB “Universidad Católica Andrés bello”. Licenciado en Educación, Mención Ciencias Sociales. Informe de seguimientos de la educación para todos en el mundo, UNESCO 2012, Ponente. Artículos publicados: la educación en África y su impacto en los estándares de formación en revista de investigación RIEAC. Jefe de División Viceministerio de asuntos educativos, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Docente en el Colegio la Concepción de Montalbán, Desarrollo de talleres en (Evaluación por competencias, evaluación educacional, construcción de técnicas e instrumentos de evaluación, estrategias evaluativas y de aprendizaje, evaluación institucional, a través de SANTILLANA, 2015-2016. Docente contratado en UPEL-IPC en el Programa de Profesionalización

en 2003. Docente contratado IPC-JMSM para el diplomado en educación superior desde 2010 hasta 2014. Docente maestría en currículo UPEL-IPC. Docente diplomado en educación universitaria, UPEL-IPC, 2019-2020. Coordinador de la maestría en educación mención currículo UPEL-IPC, 2021-2023 y actualmente jefe unidad de evaluación IPC.