

SISTEMATIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: VOCES ESTUDIANTILES Y DESAFÍOS PEDAGÓGICOS

SYSTEMATIZING SCHOOL COMMUNITY LIFE: STUDENT PERSPECTIVES AND PEDAGOGICAL CHALLENGES

María Angélica Cardona Marín¹

Adriana Caicedo Castillo²

Erika Johanna Sepúlveda Molina³

Cristian Andrés Millán Ramírez⁴

Unidad Central del Valle del Cauca
(UCEVA, Colombia)

Resumen

La convivencia escolar constituye una dimensión central en la formación integral de los estudiantes, debido a su incidencia en las relaciones humanas, el clima institucional y los

¹ *Magister en Pedagogía. Docente, Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA). E-mail: mcardona@uceva.edu.co.*

² *Magister Desarrollo Paz y Ciudadanía. Docente, Unidad Central del Valle Cauca (UCEVA). E-mail: acaicedo@uceva.edu.co*

³ *Socióloga, maestrante en Educación y Desarrollo Humano. Docente, Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA). E-mail: esepulveda@uceva.edu.co*

⁴ *Magister en Pedagogía. Docente, Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA). E-mail: camillan@uceva.edu.co*

procesos de participación escolar. El presente artículo analiza las dinámicas de convivencia escolar en la Institución Educativa Aguaclara, ubicada en el municipio de Tuluá, a partir de las narrativas y percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias cotidianas dentro de la escuela. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo sustentado en la Investigación Acción Participativa (IAP) y la sistematización de experiencias pedagógicas. Participaron 514 estudiantes de los grados sexto a undécimo y 12 directores de grupo

vinculados al *proyecto pedagógico Festival Latidos del Arte*, desarrollado durante las prácticas de inmersión de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Unidad Central del Valle del Cauca en el año 2025. La información fue recolectada mediante la técnica participativa Metaplan y analizada a través de procesos de codificación temática abierta y axial, apoyados en matrices cualitativas de sistematización. Los resultados evidenciaron categorías asociadas con violencia simbólica, agresiones verbales y físicas, inseguridad vinculada al hurto, deterioro del clima escolar y ambivalencias emocionales frente a la institución educativa. Asimismo, el estudio identificó que las experiencias de convivencia se encuentran profundamente mediadas por el reconocimiento o negación de la alteridad en las relaciones escolares. Como aporte, la investigación propone comprender la convivencia escolar como una experiencia ética, emocional y relacional construida desde las voces estudiantiles y los contextos territoriales de la escuela.

Palabras clave: convivencia escolar, bullying, alteridad, sistematización de experiencias, clima escolar.

Abstract

School coexistence is a central dimension in the holistic development of students, due to its impact on human relationships, the institutional climate, and processes of student participation. This article analyzes the dynamics of school coexistence at the Aguaclara Educational Institution, located in the municipality of Tuluá, based on students' narratives and perceptions of their daily experiences within the school. The study was developed using an interpretive qualitative approach grounded in Participatory Action Research (PAR) and the systematization of pedagogical experiences. Participants included 514 students from grades six through eleven and 12 homeroom teachers involved in the *Latidos del Arte Festival pedagogical project*,

developed during the immersion practicum for the Bachelor of Social Sciences program at the Central University of Valle del Cauca in 2025. Data were collected using the participatory Metaplan technique and analyzed through open and axial thematic coding processes, supported by qualitative systematization matrices. The results revealed categories associated with symbolic violence, verbal and physical aggression, insecurity linked to theft, a deteriorating school climate, and emotional ambivalence toward the educational institution. Furthermore, the study identified that experiences of coexistence are profoundly mediated by the recognition or denial of otherness in school relationships. As a contribution, the research proposes understanding school coexistence as an ethical, emotional, and relational experience constructed from student voices and the school's territorial context.

Keywords: school coexistence, bullying, otherness, systematization of experiences, school climate.

Introducción

La convivencia escolar se ha consolidado en las últimas décadas como un tema central en la discusión educativa contemporánea, debido a su relación con el bienestar estudiantil, la construcción de ciudadanía y la calidad de los procesos formativos. Independientemente, de la regulación de normas y conductas, la convivencia involucra las formas en que los sujetos construyen relaciones, gestionan conflictos y desarrollan experiencias de reconocimiento dentro de la escuela. En esta línea de pensamiento, la UNESCO (2021) ha insistido en la necesidad de promover ambientes escolares inclusivos, participativos y respetuosos de la diversidad, mientras que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2019) señala que las relaciones escolares inciden directamente en la permanencia estudiantil, el desempeño

académico y la percepción de bienestar en las instituciones educativas.

En el contexto colombiano, la convivencia escolar ha adquirido especial relevancia a partir de las transformaciones sociales y culturales que atraviesan la escuela contemporánea. La promulgación de la Ley 1620 de 2013 representó un avance importante en la consolidación de políticas orientadas a fortalecer la formación ciudadana y la prevención de la violencia escolar. Sin embargo, distintos informes del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) continúan evidenciando situaciones relacionadas con agresiones verbales, conflictos físicos, acoso escolar y debilitamiento de las relaciones interpersonales dentro de las instituciones educativas. Estas problemáticas adquieren características particulares en contextos territorialmente complejos, donde convergen desigualdades sociales, tensiones comunitarias y transformaciones en las dinámicas familiares y juveniles.

A pesar de la amplia producción investigativa sobre convivencia escolar, buena parte de los estudios se han concentrado en enfoques normativos, disciplinarios o preventivos, centrados principalmente en la regulación del conflicto y la medición del clima escolar. En contraste, han sido menos frecuentes las investigaciones orientadas a comprender las experiencias subjetivas de los estudiantes y los sentidos que éstos construyen sobre las relaciones que se establecen en la vida cotidiana en la escuela. Del mismo modo, persiste un vacío en estudios que articulen la sistematización de experiencias pedagógicas con perspectivas éticas centradas en el reconocimiento del otro y la construcción de relaciones escolares basadas en la alteridad. Esta ausencia resulta significativa en contextos educativos rurales-urbanos, donde las dinámicas de convivencia suelen estar atravesadas por realidades sociales y culturales específicas que no siempre logran ser

comprendidas desde enfoques exclusivamente institucionales o disciplinarios.

En este marco se sitúa la presente investigación desarrollada en la Institución Educativa Aguaclara, ubicada en el corregimiento Aguaclara del municipio de Tuluá. La institución reúne estudiantes provenientes de diferentes contextos sociales y familiares, presentando un escenario donde se dan múltiples formas de interacción, conflicto y construcción de vínculos. El estudio surge en el marco de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Unidad Central del Valle del Cauca, mediante un proceso de sistematización de experiencias orientado a recuperar las voces estudiantiles sobre la convivencia escolar y las dinámicas relacionales presentes en la institución.

A partir de este contexto, la investigación se orientó por la siguiente pregunta: ¿Cómo comprenden los estudiantes de grado sexto a once de la Institución Educativa Aguaclara las dinámicas de convivencia escolar en su experiencia cotidiana?

En consecuencia, el objetivo del estudio fue comprender las dinámicas de convivencia escolar a partir de las voces estudiantiles construidas mediante un proceso de sistematización de experiencias pedagógicas en la Institución Educativa Aguaclara, identificando tensiones relacionales, percepciones emocionales y desafíos pedagógicos asociados a la construcción de ambientes escolares más participativos y respetuosos.

Tabla 1
Presentación de las fases de la propuesta

Fase	Descripción	Propósito formativo	Instrumentos / Estrategias
Diagnóstico y diseño	Revisión documental y acercamiento a directivos y comunidad educativa para identificar necesidades en identidad, ambiente y convivencia.	Comprender el contexto y delimitar problemáticas prioritarias.	Indagación documental, reuniones institucionales, mapeo (Metaplan) de necesidades.
Socialización y gestión	Presentación y concertación del proyecto con docentes y familias.	Garantizar participación y apropiación comunitaria.	Encuentros pedagógicos, acuerdos institucionales.
Implementación	Desarrollo del festival pedagógico y estaciones temáticas (identidad, convivencia, cuidado ambiental, arte).	Aplicar estrategias lúdicas y artísticas como mediaciones educativas.	Dinámicas colaborativas, expresiones artísticas, trabajo intergeneracional.
Evaluación y sistematización	Reflexión crítica sobre la experiencia y elaboración de productos académicos.	Producir conocimiento pedagógico situado y fortalecer la práctica reflexiva.	Diarios de campo, matriz DOFA, conversatorios, informes académicos.

El propósito del estudio, por tanto, se fundamenta en la comprensión de las dinámicas relacionales que atraviesan la vida escolar y generar insumos que permitan fortalecer la reflexión pedagógica sobre la convivencia. Independiente de la identificación de los conflictos, el interés se centró en comprender las experiencias estudiantiles y explorar caminos pedagógicos orientados hacia la construcción de ambientes escolares más humanos y respetuosos.

Convivencia Escolar

La noción de convivencia escolar ha cambiado notablemente en las últimas décadas. Antes, el

pensamiento giraba en torno al entendimiento de relacionarla con el establecimiento, seguimiento y cumplimiento de normas y reglas para mantener el orden. Pero ahora, expertos que posteriormente se mencionarán, enfatizan su significancia en una proporción mayor. Se enfoca en las relaciones que se hacen en la escuela todos los días. La escuela en este sentido se muestra como una comunidad donde los estudiantes se sienten parte de ella. Las interacciones diarias ayudan a crear un sentido de pertenencia. Los estudiantes forman una opinión sobre la escuela según sus experiencias, por lo cual, la convivencia escolar ahora es

entendida de una manera más completa. No es solo sobre obedecer reglas, sino sobre la dinámica relacional entre estudiantes y docentes, ayudando de esta manera a crear un ambiente escolar positivo.

Por esta razón, autores como Ortega y Del Rey (2005), han indicado que el clima escolar se crea a partir de las interacciones diarias entre la triada: estudiantes, maestros y directivos. La escuela es un lugar donde se encuentran personas y las relaciones informales son de relevancia para quienes la visitan. Cuando las relaciones se basan en el respeto, la cooperación y el reconocimiento, los estudiantes se sienten seguros y valorados en la escuela. Pero si las relaciones son indiferentes, excluyentes o no hay diálogo, el ambiente en la escuela empeora y los estudiantes pueden sentirse alejados de ella. La escuela es un espacio de encuentro y las relaciones que se construyen allí son fundamentales para la experiencia de los estudiantes, lo anterior indica que si las interacciones son positivas, los estudiantes tienden a disfrutar de su tiempo en la escuela y a sentirse apoyados en su crecimiento personal.

Esta comprensión relacional de la convivencia dialoga con los planteamientos de Dubet (2006), quien señala que la legitimidad de la institución escolar depende de la coherencia con la que se aplican las normas y del reconocimiento que se otorga a las experiencias de los estudiantes. Cuando los estudiantes creen que las normas son justas y equitativas, suelen aceptar la autoridad de la escuela y seguir las reglas. Sin embargo, si ven las reglas como injustas o aplicadas de manera arbitraria, es probable que cuestionen la autoridad de la escuela y que los conflictos se generen con mayor frecuencia. Por lo cual, Dubet (2006) profundiza en la idea de Ortega y Del Rey (2005) al señalar que las relaciones diarias en la escuela no son neutrales. Estas relaciones están influenciadas por percepciones de justicia, lo que afecta si los

estudiantes se sienten inclinados a apoyar o rechazar la institución.

Desde un aporte ético, se trae a colación autores como Freire (1970), ya que éste fundamenta que una educación auténtica es posible mediante acciones dialógicas, en ese encuentro entre sujetos que se reconocen mutuamente en su dignidad. El diálogo, por tanto, implica escuchar al otro, reconocer su experiencia y abrir espacios donde las distintas voces puedan participar en la construcción del conocimiento y de la vida colectiva. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar requiere que la palabra de los estudiantes tenga un lugar legítimo dentro de la dinámica institucional. Cuando los estudiantes sienten que sus ideas, inquietudes y experiencias son valoradas, se fortalece su sentido de pertenencia y su compromiso con la comunidad educativa. En esta instancia, la escuela se despoja de acción visionaria de obediencia normativa para convertirse en un escenario de participación y construcción colectiva.

En esta misma línea, se destacan autores como Chaux (2012) quien propone entender la convivencia desde el desarrollo de competencias ciudadanas, entendidas como un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que permiten a los individuos interactuar con otros de manera respetuosa, reflexiva y democrática. Además de aprender normas de conducta, estas competencias engloban el desarrollo de habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y la participación activa en la formación de consensos grupales. Esta propuesta enriquece las reflexiones previas al enfocar la convivencia en las habilidades que los individuos deben cultivar para involucrarse democráticamente en la vida compartida. De este modo, la conversación entre estos autores muestra una evolución conceptual: comenzando con la noción de la convivencia como un ambiente relacional

(Ortega y Del Rey, 2005), continuando con su conexión a la legitimidad y la justicia (Dubet, 2006), hasta su base ética en el reconocimiento recíproco (Freire, 1970) y su enfoque en el fomento de competencias ciudadanas (Chaux, 2012).

La violencia simbólica y las estructuras de poder en la escuela

Una de las contribuciones más relevantes para comprender las problemáticas de convivencia en contextos educativos proviene de aquellas teorías que visibilizan las formas sutiles de agresión que operan en la vida cotidiana escolar, para este caso, se propone mencionar autores como Bourdieu (1997), el cual desarrolla el concepto de violencia simbólica para referirse a aquellas formas de dominación tan repetidas y aceptadas socialmente que dejan de percibirse como violencia. En el ámbito escolar, esta violencia se manifiesta a través de comentarios despectivos, burlas sobre el aspecto físico, el fenotipo o la situación económica, así como prácticas de exclusión normalizadas bajo la apariencia de recreación o molestia inofensiva. Lo que el autor permite ver es que estas prácticas terminan siendo interpretadas como mecanismos de poder que reproducen desigualdades y jerarquías sociales y aleja la mirada de relacionarlo bajo un incidente de menor peso.

La persistencia de estas lógicas de agresión encuentra una explicación estructural en el concepto de colonialidad del poder, desarrollado por Quijano (2020). Este autor argumenta que la colonización ibérica instauró una clasificación social básica fundada en la idea de raza, la cual opera como uno de los instrumentos de dominación más duraderos del capitalismo mundial. En el contexto escolar, la pervivencia de lógicas de agresión arraigadas en costumbres históricas como el menosprecio del saber subalterno o las burlas por el fenotipo, pone en escena que la escuela sigue

reproduciendo estructuras de poder de larga duración. Por ejemplo, la presencia física de la corona ahora no es la representación sectaria de la denominación colonial, esta pervivencia está enquistada en la subjetividad, los hábitos y las interacciones cotidianas que clasifican y jerarquizan los cuerpos de los estudiantes.

Se describe entonces, una agresión quizá con un grado de sutileza, pero a su vez devastadora, hablándolo en términos subjetivos. Segato (2022), denomina este hecho, *pedagogía de la crueldad* y la precisa como un mecanismo de control social que debilita el sentido de pertenencia, erosiona la confianza grupal y fractura la ética de la alteridad. Esta violencia de baja intensidad no requiere dejar marcas físicas para ejercer dominación; funciona a través del lenguaje y de gestos cotidianos que naturalizan la humillación. El peligro, según esta autora, radica en que la víctima, rodeada de esta normalidad tóxica, asume una posición inferior, silenciando su voz y abandonando la participación escolar.

Ahora bien, en la continuidad de estas narrativas, es necesario mencionar teorías como el concepto de imaginarios sociales abarcado por Taylor (2024), refiriéndose a los esquemas de inteligibilidad que permiten a una comunidad dar sentido a sus prácticas cotidianas. Los imaginarios sociales contemplan su funcionalidad desde marcos organizativos que enfatizan lo considerado en la sociedad como normal, aceptable o esperable dentro de un grupo. En el contexto escolar, la recurrencia de la violencia simbólica sugiere la vigencia de un imaginario colectivo donde la diferencia sea percibida como amenaza o como blanco legítimo de hostilidad. Taylor (2024) permite entonces comprender que estas prácticas se visualizan como expresiones de un marco compartido de sentido que necesita ser desarticulado.

La pedagogía de autoras como bell hooks (2022) es una vía alternativa para alcanzar ese proceso

de desarticulación. Esta autora sostiene que los sistemas de opresión: racismo, patriarcado, clasismo, operan de forma interconectada y se sostienen gracias a una cultura institucionalizada que adiestra a los sujetos para aceptar la dominación como parte del orden natural. En la escuela, la discriminación se normaliza a través de pedagogías represivas que silencian el dolor afectivo y obligan a los estudiantes a tolerar ambientes hostiles. Hooks (2022) por su parte, propone una pedagogía transgresora y comunitaria basada en la concientización y la validación de las emociones, argumentando que el aula debe ser un espacio radical de apertura política y sanación colectiva donde se desaprendan las prácticas discriminatorias habitadas. Así, los aportes de Bourdieu (1997), Quijano (2020), Segato (2022) y Taylor (2024) establecen un arco teórico que va desde la identificación de la violencia simbólica, pasando por sus raíces coloniales y su funcionamiento como pedagogía de la crueldad, hasta la necesidad de transformar los imaginarios sociales mediante una pedagogía transgresora.

Didáctica no parametral y el surgimiento del sujeto erguido

Frente a la insuficiencia de las estructuras pedagógicas tradicionales para contener el desgaste del clima escolar, cobra vigencia la didáctica no parametral, propuesta por Quintar (2005) y Zemelman (2005). Esta perspectiva extiende una invitación a quebrantar los moldes preestablecidos que reducen la enseñanza a la instrucción técnica o al control conductual mediante castigos puros y duros. Desde la teoría de la didáctica no parametral, se reconoce al sujeto como protagonista de su proceso formativo, capaz de interpretar, cuestionar y transformar su realidad. En consecuencia, la convivencia escolar no puede adherirse a normas estáticas que fundamente y que defina su esencia, por el contrario, al desdibujarse esta concepción errónea, viene un proceso dinámico

de construcción colectiva, donde el diálogo, la reflexión crítica y la experiencia situada adquieren un lugar central.

Zemelman (2005) complementa esta propuesta al insistir en que la educación debe situarse fuera de esquemas rígidos y prescriptivos. Su perspectiva dialoga con la de Quintar (2005) en la medida en que ambos autores reclaman una enseñanza que parta de la vida real de los estudiantes y que los reconozca como sujetos pensantes. Mientras Quintar (2005) enfatiza la dimensión ontológica de esta transformación, es decir, la reconfiguración de la identidad del educador y del estudiante, Zemelman (2005) hace énfasis en la necesidad de una voluntad de conocer que atraviese las prácticas pedagógicas. Estas teorías en conjunto, alinean un marco para comprender que la transformación de la convivencia deja de limitarse a normas punitivas o sesgadas al manual de convivencia sancionatorio para aperturar vía a la orientación de la resignificación de las relaciones escolares a partir de la reflexión crítica.

En el centro de esta propuesta se encuentra la noción de *sujeto erguido*, acuñado y desarrollado por Quintar (2022). Este concepto alude al educador que se posiciona éticamente frente a su realidad donde no hay una forma bancaria equiparada desde la pizarra, sino que se articula con la capacidad de mirar, escuchar y validar la subjetividad y las dimensiones afectivas del estudiante. El *docente erguido*, en resonancia con la propuesta transgresora de hooks (2022), actúa como facilitador para que los jóvenes identifiquen las lógicas de discriminación internalizadas y resignifiquen su propia experiencia escolar. En lugar de imponer sanciones punitivas unilaterales que avivan el conflicto sin reconstruir el vínculo dañado, este educador se sienta junto a los alumnos a reescribir las pautas de convivencia comunitaria desde el cuidado mutuo.

Esta concepción del docente dialoga directamente con el legado de Freire (1970), quien ya había señalado que la educación auténtica no es aquella que deposita conocimientos, sino aquella que convoca al diálogo y a la concientización crítica. Para Freire, (1970) el educador es un sujeto que se compromete con la transformación social, es decir que, busca, junto con los estudiantes, construir una realidad más justa. El *sujeto erguido* de Quintar (2022) puede leerse como una actualización de este compromiso freiriano, adaptado a las problemáticas contemporáneas de la escuela y de la formación docente. Así, la didáctica no parametral se entiende como una apuesta ontológica que redefine qué significa ser educador y qué significa educar en contextos de vulnerabilidad.

Cultura escolar, subjetividad y la experiencia vivida

Para entender la convivencia escolar, es necesario adentrarse en el ámbito de la cultura institucional, que se define como el cúmulo de prácticas, representaciones y significados que se generan y repiten en la vida diaria del centro educativo. Rockwell (2009) afirma que la experiencia escolar no depende únicamente de la estructura institucional, pues los individuos forman sus propios significados acerca de la vida en la escuela mediante sus trayectorias personales y las interacciones del día a día. Esta perspectiva es relevante porque muestra que los estudiantes, lejos de ser receptores pasivos de las normas institucionales, participan activamente en la producción de sentidos sobre la vida escolar. Sus percepciones, emociones y experiencias influyen en la manera como comprenden las reglas, interpretan las prácticas pedagógicas y establecen relaciones con sus pares y con los docentes.

Esta mirada dialoga con los planteamientos de Dubet (2006) sobre la escuela como sistema simbólico, quien señala que la institución escolar

actúa como un espacio en el que circulan normas, valores, creencias y prácticas que orientan las formas de interacción entre los sujetos que la habitan. Estos elementos, además de regular el funcionamiento institucional, contribuyen a la construcción de interpretaciones sobre lo que significa aprender, convivir y participar dentro del espacio educativo. La manera como se resuelven los conflictos, se establecen acuerdos o se promueve la participación estudiantil refleja, en gran medida, los valores que la institución considera legítimos y las formas de convivencia que busca fomentar. Sin embargo, la cultura escolar se alinea a partir de múltiples interpretaciones y experiencias que los distintos actores educativos construyen en su interacción cotidiana. En este sentido, las investigaciones sobre cultura escolar han evidenciado que los estudiantes interpretan la vida institucional a partir de sus propias trayectorias personales, sus experiencias familiares y sus vivencias dentro del aula. Estas interpretaciones influyen de manera significativa en su forma de relacionarse con la autoridad, en su disposición hacia el aprendizaje y en la manera como construyen vínculos con sus compañeros.

Stenhouse (1975) aporta una dimensión complementaria al introducir la distinción entre currículo prescrito y currículo vivido. Este autor sostiene que el estudiantado además de aprender lo prescrito en los libros, también moldea su subjetividad, nociones de poder y justicia basándose en las interacciones reales de los pasillos, el patio y los espacios intermedios de la escuela. Cuando el hurto, la agresión física o la violencia simbólica se vuelven cotidianos, el estudiante internaliza que esa es la regla universal para interactuar en la sociedad; permitiendo comprender que la convivencia escolar requiere atender a las experiencias reales que los estudiantes viven en su trayecto por la institución.

Por su parte, Escobar (2020) propone leer estas experiencias desde el concepto de *pluriverso*, entendido como un espacio de re-existencia que nace del territorio y reconoce sus tensiones específicas. En contextos precarizados, la escuela actúa como un microcosmos donde se filtran las tensiones del entorno social. Los resultados de investigaciones situadas demuestran la existencia de una dicotomía fuerte en la vivencia escolar: mientras un grupo de estudiantes habita una línea verde, donde la escuela es un refugio de alegría y apoyo, otro grupo vive en una línea roja de hostilidad y asfixia (Red semántica, 2025). Escobar (2020) permite comprender que esta dicotomía se adentra ante una expresión de las desigualdades estructurales que atraviesan el territorio. La solución, entonces, no vendrá de una política pública macro, sino de un cambio ontológico en las formas de ser y estar en el mundo que se gesta en los espacios cotidianos de la escuela.

La ética del reconocimiento y la alteridad como fundamento de la convivencia

Se hace alusión a una de las dimensiones que ha sido propicio para el debate sobre convivencia escolar, vinculada con la pregunta ética por el reconocimiento del otro. Lévinas (2012) ha desarrollado desde sus teorías una filosofía de la alteridad que sostiene que la responsabilidad ética surge del encuentro con el rostro del otro. En términos pedagógicos, esto implica reconocer al compañero en su dignidad y singularidad, sin intentar cosificarlo, dominarlo o reducirlo a etiquetas y estereotipos. La investigación en contextos escolares ha evidenciado que muchos conflictos se desencadenan precisamente cuando los estudiantes reducen al otro a categorías desvalorizantes que impiden reconocer su humanidad plena.

Esta perspectiva filosófica encuentra un eco en la propuesta de Noddings (2012), quien desarrolla una ética del cuidado como alternativa a los enfoques morales basados únicamente en

principios abstractos. Para Noddings (2012), el cuidado implica una disposición receptiva hacia el otro, una atención genuina a sus necesidades y una responsabilidad relacional que se construye en la interacción cotidiana. Trasladada al ámbito escolar, esta ética sugiere que la convivencia requiere el desarrollo de actitudes de atención, escucha y compromiso con el bienestar del otro. La cultura del cuidado propuesta desde el autor se contrapone a la cultura del conflicto cuando los sujetos aprenden a ver la relación con el otro como una oportunidad de enriquecimiento mutuo y no definida desde una amenaza.

Maturana (1997), por su parte, complementa estas reflexiones al hablar de la aceptación incondicional del otro como un ser legítimo en la convivencia. Su perspectiva sistémica permite comprender que las formas de relación que construimos no se presentan de manera accidental, van surgiendo a partir de nuestras emociones y de la historia de interacciones en la que hemos participado. Cambiar las dinámicas de convivencia implica, por tanto, cambiar las emociones que acompañan nuestras interacciones, pasando del miedo, el desprecio y la agresión hacia la confianza, el respeto y la apertura. En este sentido, el reconocimiento del otro hace parte de una práctica emocional que requiere condiciones pedagógicas específicas para ser cultivada.

Estas perspectivas éticas dialogan con el concepto de competencias ciudadanas desarrollado por Chau (2012), en la medida en que ambas apuestas sitúan el reconocimiento del otro como condición de posibilidad para la vida democrática. Mientras Chau (2012) enfatiza las habilidades que los sujetos necesitan desarrollar para interactuar de manera respetuosa, Lévinas (2012), Noddings (2012) y Maturana (1997) se detienen en la dimensión ontológica y afectiva de ese reconocimiento. Juntos, estos autores permiten comprender que la convivencia escolar



implica construir formas de estar en el mundo donde el otro sea recibido como un don.

Prácticas situadas y pedagogía de la resignificación: hacia una convivencia transformada

La modificación de las dinámicas de la convivencia en las escuelas necesita de enfoques pedagógicos que puedan convertir esas reflexiones en experiencias tangibles de transformación. En este contexto, la investigación-acción participativa proporciona un enfoque metodológico para incluir a los estudiantes como actores activos en la comprensión y el cambio de su realidad. Instrumentos como el Metaplan, creados en el marco de la Investigación-Acción Participativa, ofrecen a los estudiantes entornos anónimos y abiertos para comunicar sus ideas, desactivando las jerarquías convencionales del aula. Mediante sus cuatro etapas: concienciación, análisis del problema, clasificación y cierre reflexivo, estas metodologías horizontales permiten que jóvenes que nunca levantarían la mano en clase expresen sin reservas sus temores y opiniones en un mural común.

Esta apuesta metodológica dialoga con las prácticas situadas propuestas por Escobar (2023), quien sostiene que la transformación social debe partir del territorio y reconocer sus tensiones específicas. Las prácticas situadas implican que la intervención pedagógica se construya desde las particularidades del lugar, sus historias, sus conflictos y sus posibilidades. En contextos escolares, esto significa que las estrategias de convivencia deben partir de las experiencias reales de los estudiantes, de sus narrativas y de sus formas de entender el mundo, en lugar de imponer modelos universales que ignoren las condiciones específicas del territorio.

La pedagogía de hooks (2021) desde esta óptica, ofrece un contexto para entender cómo estas prácticas contextuales pueden transformarse

en espacios de transgresión y curación. Esta autora sugiere que el aula debe ser un ámbito radical de inclusión política donde se deshagan las prácticas discriminatorias establecidas. La aceptación de las emociones, el reconocimiento del sufrimiento y la creación de comunidad son aspectos fundamentales de esta enseñanza. Al integrar estrategias artísticas y dialógicas en el ámbito escolar, conceptos históricamente marginados y despreciados por la academia, como el deseo, la empatía y la corporalidad, se convierten en elementos fundamentales para la transformación del ambiente escolar.

Desde la mirada de Quintar (2022) se apuesta a señalar que la transformación del código base relacional de la institución educativa requiere de una resignificación profunda de las prácticas pedagógicas. El *docente erguido* no es quien reinicia el orden escolar repartiendo castigos verticales, sino el programador ético que acompaña a los estudiantes en la reescritura de las pautas de convivencia comunitaria. Esta resignificación implica comprender que la convivencia no es un estado que se alcanza una vez y para siempre, sino un proceso continuo de construcción colectiva que exige presencia, escucha y compromiso.

Finalmente, estos desarrollos teóricos y prácticos se inscriben en una agenda más amplia de transformación social. Los objetivos de desarrollo sostenible, particularmente el ODS 4 (Educación de Calidad) y el ODS 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas), establecen que la medición de la calidad educativa no puede darse exclusivamente a través de pruebas estandarizadas, sino por la capacidad de la institución para asegurar que los alumnos adquieran competencias orientadas a promover los derechos humanos, la igualdad y una cultura de paz. En este sentido, la didáctica no parametral actúa como instrumento idóneo para alcanzar dicha calidad humana, transformando los imaginarios violentos en imaginarios de

convivencia pacífica. La escuela, como primera institución del Estado con la que el joven interactúa de forma permanente, se convierte en un nodo de producción de paz en el territorio, donde los sujetos pueden transitar de la opresión simbólica hacia una ciudadanía activa, empática y profundamente alineada con la visión de un futuro sostenible y equitativo.

Metodología

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender los significados, percepciones y experiencias que los estudiantes atribuyen a la convivencia escolar en la Institución Educativa Aguaclara. El estudio se articuló metodológicamente desde la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como un proceso de construcción colectiva del conocimiento que involucra activamente a la comunidad educativa en la identificación de problemáticas, la reflexión crítica y la generación de propuestas transformadoras.

En este sentido, la Investigación Acción Participativa constituyó el método central del estudio, debido a que permitió vincular el diagnóstico escolar con procesos de participación estudiantil y comunitaria mediados por prácticas artísticas y pedagógicas. Desde esta perspectiva, la sistematización de experiencias se asumió como estrategia metodológica de recuperación, organización e interpretación de las vivencias construidas durante el proceso de intervención pedagógica, mientras que el análisis de contenido se empleó como técnica analítica para la codificación e interpretación de los relatos obtenidos. De esta manera, se delimita que la IAP orientó el diseño general de la investigación; la sistematización permitió reconstruir críticamente la experiencia desarrollada; y el análisis de contenido facilitó el tratamiento e interpretación de la información recolectada.

La investigación se desarrolló en el marco del proyecto pedagógico *Festival Latidos del Arte*, realizado desde las prácticas de inmersión de los semestres cuarto, quinto y sexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA). El proceso involucró la participación de 514 estudiantes de la Institución Educativa Aguaclara, pertenecientes a los grados sexto a once y 12 directores de grupo. La selección de los participantes respondió a criterios intencionales y de participación voluntaria, priorizando actores directamente vinculados con la convivencia escolar y los procesos comunitarios de la institución.

Para la recolección de información se utilizó la técnica del Metaplan, una estrategia participativa surgida en Alemania en la década de 1970 y orientada a facilitar procesos de reflexión colectiva, organización de ideas y construcción de consensos. Su implementación en contextos educativos permitió otorgar voz a los estudiantes mediante la escritura individual de percepciones y experiencias consignadas en tarjetas o notas, posteriormente agrupadas en categorías comunes dentro de un mural colectivo. Esta metodología favoreció la expresión libre, la escucha activa y la visibilización de múltiples perspectivas sobre la convivencia escolar.

El proceso metodológico del Metaplan se desarrolló en cuatro momentos: sensibilización, problematización, categorización y cierre reflexivo. En la fase de sensibilización se explicó el propósito de la actividad, se socializaron las reglas de participación y se presentó el instrumento. Posteriormente, los estudiantes respondieron de manera individual las preguntas orientadoras relacionadas con convivencia, conflictos escolares y bienestar emocional. Las preguntas centrales fueron:

- ¿Qué situaciones o comportamientos hacen difícil la convivencia en la institución?
- ¿En qué lugares o espacios de la institución se generan más conflictos o problemas?
- ¿Qué significa para ti la IE Aguaclara?, describe en una sola palabra la emoción que te genera.
- ¿Con cuál práctica artística te sientes más identificado(a)?

Posteriormente, las respuestas fueron organizadas colectivamente en categorías de análisis construidas por afinidad temática. Este ejercicio permitió reconocer problemáticas asociadas con agresiones verbales, conflictos interpersonales, exclusión, irrespeto, violencia simbólica y situaciones de hurto dentro del entorno escolar. Asimismo, se identificaron percepciones emocionales relacionadas con sentimientos de pertenencia, inseguridad, afecto y reconocimiento institucional.

La sistematización de la información se realizó mediante matrices cualitativas elaboradas en Excel, en las cuales se organizaron las respuestas por pregunta, categoría emergente y frecuencia de aparición. El análisis se desarrolló a partir de un proceso de codificación temática abierto y axial. En una primera fase se identificaron unidades de significado recurrentes en las narrativas estudiantiles; posteriormente, estas fueron agrupadas en categorías interpretativas más amplias que permitieron construir relaciones entre convivencia, espacios escolares, emociones y prácticas artísticas.

Para fortalecer la validez cualitativa del estudio se implementaron estrategias de triangulación entre los registros del Metaplan, las observaciones realizadas por los docentes practicantes y las percepciones expresadas por docentes y comunidad educativa durante las

actividades del festival. Asimismo, las categorías emergentes fueron socializadas con algunos participantes en espacios de retroalimentación colectiva, con el fin de verificar la coherencia interpretativa de los hallazgos.

En términos éticos, la investigación garantizó la participación voluntaria de los estudiantes y el respeto por los principios de confidencialidad, anonimato y uso pedagógico de la información. Debido a que la población participante estuvo conformada principalmente por menores de edad, se contó con el acompañamiento institucional de docentes y directivos durante las actividades. Los registros fotográficos y testimoniales fueron utilizados exclusivamente con fines académicos e investigativos, resguardando la identidad de los participantes. Igualmente, el estudio se orientó bajo criterios de respeto, escucha activa y reconocimiento de las voces estudiantiles como sujetos legítimos de construcción de conocimiento.

Resultados

El corpus analizado estuvo constituido por las unidades de registro obtenidas mediante la aplicación de la técnica Metaplan a estudiantes de la Institución Educativa Aguaclara. Cada unidad correspondió a expresiones breves consignadas por los participantes en tarjetas individuales, posteriormente organizadas en una rejilla cualitativa según las preguntas orientadoras del diagnóstico. Estas unidades discursivas se agruparon en tres ejes temáticos: situaciones que dificultan la convivencia escolar, espacios donde se intensifican los conflictos y emociones asociadas a la experiencia institucional.

El análisis se desarrolló mediante un proceso de codificación temática de carácter inductivo. En un primer momento se realizó una codificación abierta que permitió identificar unidades de significado recurrentes; posteriormente, estas fueron agrupadas mediante un proceso de

codificación axial que posibilitó establecer relaciones semánticas entre las expresiones; finalmente, se consolidaron categorías emergentes que estructuran los hallazgos del estudio. La saturación analítica se alcanzó cuando las nuevas unidades de registro no aportaron variaciones sustantivas a las categorías identificadas.

A partir de este procedimiento se establecieron cinco categorías principales: (1) violencia simbólica y afectaciones a la identidad, (2) normalización de la agresión, (3) inseguridad asociada al hurto, (4) espacialidad del conflicto y (5) malestares acumulativos del clima escolar. Estas categorías forman parte de núcleos interrelacionados que permiten comprender la experiencia de la convivencia desde la perspectiva estudiantil.

En relación con la primera categoría, las unidades de registro evidenciaron la presencia reiterada de prácticas de descalificación interpersonal centradas en la diferencia. Expresiones como *“Los comentarios de mis compañeros sobre mi cabello”, “El maltrato a las personas por ser diferentes”* y *“El irrespeto y la envidia; burlarse de personas con discapacidad”* dan cuenta de formas de interacción en las que las características individuales se convierten en objeto de burla o exclusión. La recurrencia de este tipo de enunciados permite identificar una regularidad discursiva asociada a la vulneración simbólica de la identidad, en la que la palabra adquiere un carácter descalificador dentro de la interacción cotidiana.

En la segunda categoría, relacionada con la normalización de la agresión, se agrupan expresiones que evidencian la frecuencia de conflictos interpersonales y el uso de lenguaje ofensivo entre estudiantes. Se registran afirmaciones como *“Las peleas que se forman a la salida del colegio”, “La conducta de ciertas personas y las peleas”, “El vocabulario grosero que se maneja entre estudiantes”, “Las groserías*

de algunos compañeros” y *“En el salón de clases se presentan peleas y discusiones por cosas pequeñas”*. Estas unidades muestran que las prácticas de confrontación verbal y física aparecen como dinámicas recurrentes en distintos momentos de la vida escolar.

Por su parte, la categoría de inseguridad y quiebre de la confianza comunitaria se desarrolla a partir de referencias explícitas al hurto y a la percepción de vulnerabilidad dentro de la institución. Expresiones como *“El mayor conflicto de la institución son las peleas y los rateros”, “Cuando roban”* y *“Que se roben cosas en el salón”* evidencian la presencia de situaciones que afectan la confianza entre pares y la percepción de seguridad en los espacios compartidos.

La espacialidad del conflicto constituye otra dimensión relevante del análisis. Los estudiantes identifican lugares específicos donde las tensiones se intensifican, particularmente aquellos asociados a la interacción informal. Se destacan expresiones como *“En el descanso es donde más problemas se presentan”* y *“Los pasillos se vuelven lugares de empujones y groserías”*, lo que sugiere una concentración de conflictos en momentos y espacios con menor regulación directa.

Finalmente, la categoría de malestares acumulativos del clima escolar agrupa una serie de expresiones que, aunque no corresponden necesariamente a actos de violencia directa, reflejan tensiones cotidianas que inciden en la experiencia escolar. Entre ellas se encuentran: *“La recocha y la falta de atención”, “La falta de respeto de los estudiantes”, “Los conflictos entre estudiantes”, “Que le den pata a la puerta”, “El uniforme”, “Pensar diferente”, “La mala comida”* y *“El calor”*. Estas unidades permiten identificar una acumulación de incomodidades que disponen percepciones de malestar en la vida institucional.

Desde lo expuesto en líneas anteriores, se infiere que, las voces de los estudiantes dibujaron un mapa complejo de la convivencia escolar: burlas, agresiones, robos, peleas, palabras que pueden ser causantes de heridas y gestos que terminan ocasionando aislamiento entre pares. Cada testimonio, breve en apariencia, guarda un eco de realidades que se repiten dentro de la institución y que convierten los pasillos, los salones y hasta el patio en escenarios de tensión constante.

La escuela ante este panorama describe un escenario convergente de subjetividades en proceso de construcción. Allí se entretajan afectos, tensiones, búsquedas de identidad y anhelos de reconocimiento. Cuando los jóvenes toman la palabra para narrar sus experiencias de convivencia, están revelando la textura emocional de su cotidianidad escolar, el modo en que se sienten habitados por el entorno y el lugar que perciben ocupar en él.

La lectura de las expresiones reiteradas sobre el bullying, las burlas, las provocaciones y el irrespeto no se desglosan en un compendio de quejas circunstanciales, se deben leer a partir de la interpretación de signos desde una experiencia relacional que ha ido naturalizando formas de agresión simbólica y física, muchas veces invisibilizadas bajo la apariencia de juego o costumbre. En esas narrativas se percibe un trasfondo profundo: la necesidad de ser escuchados sin juicio, de ser reconocidos en su singularidad y de convivir en un ambiente donde la diferencia no se convierta en motivo de exclusión.

Este diagnóstico participativo, por lo tanto, no buscó señalar culpables, sino comprender dinámicas del día a día. La violencia que se evidenció en algunos de los cortos relatos juveniles es un tema conectado con la connotación que se tiene de disciplina; se trata de una cuestión ética y formativa que requiere la cultura institucional y las prácticas de relación

que allí se reproducen. Cuando la burla silencia la palabra o la provocación desencadena confrontaciones, se afecta tanto la convivencia como la construcción de la autoestima y el sentido de pertenencia.

Escuchar estas voces es una invitación para el maestro del hoy donde se requiere procesos formativos sostenidos, basados en el diálogo auténtico, la regulación emocional y el fortalecimiento de la empatía como competencia social fundamental. La escuela, en su misión humanizadora, está llamada a reconfigurarse como comunidad ética de cuidado, donde cada estudiante pueda sentirse seguro, valorado y acompañado en su proceso de crecimiento.

En este contexto, el análisis cualitativo de las voces juveniles se convierte en un acto de comprensión y de compromiso. Comprensión, porque permite develar las tramas invisibles que sostienen el conflicto; compromiso, porque convoca a transformar las prácticas relacionales desde una perspectiva formativa, axiológica y profundamente humana.

Con el fin de evidenciar la trazabilidad del proceso analítico, se presenta una rejilla de sistematización sintetizada (Tabla 2), construida a partir de las unidades de registro obtenidas mediante la técnica Metaplan. Esta matriz recoge los elementos más representativos de la rejilla analítica completa, priorizando aquellas unidades discursivas que evidencian mayor recurrencia y densidad semántica dentro del corpus.

La estructura de la rejilla articula tres niveles de análisis: las citas textuales agrupadas, que constituyen la base empírica del estudio; el análisis teórico, que sitúa dichas expresiones en diálogo con referentes conceptuales; y la inferencia interpretativa, donde se condensan los sentidos emergentes. Su organización responde al proceso de codificación temática desarrollado, permitiendo dar cuenta del tránsito

analítico desde las voces estudiantiles hacia la construcción de significado, bajo criterios de consistencia y relevancia analítica.

Tabla 2
Rejilla cualitativa: voces visibles de los estudiantes

Categoría emergente	Citas textuales agrupadas	Análisis teórico	Inferencia interpretativa
1. Violencia simbólica y afectaciones a la identidad	<p>“Los comentarios de mis compañeros sobre mi cabello”</p> <p>“El maltrato a las personas por ser diferentes”</p> <p>“El irrespeto y la envidia; burlarse de personas con incapacidad” (Rejilla, 2025).</p>	<p>La violencia simbólica, en términos de Bourdieu (1999), opera de manera sutil, legitimando prácticas de humillación que se naturalizan en el espacio social. La discriminación reiterada configura escenarios de bullying, caracterizados por intencionalidad y desequilibrio de poder (Olweus, 1993). Desde la ética de la alteridad, Lévinas (1991) recuerda que el rostro del otro interpela moralmente y exige responsabilidad.</p>	<p>Las expresiones recogidas revelan una fractura en el reconocimiento del otro como legítimo. La palabra deja de ser mediación de encuentro para convertirse en mecanismo de exclusión. Se evidencia una cultura relacional donde la diferencia no es acogida como riqueza, sino convertida en motivo de burla. Esta dinámica erosiona la autoestima, debilita la pertenencia y normaliza la humillación como práctica cotidiana.</p>

<p>2. Normalización de la agresión y debilitamiento del respeto</p>	<p>“Las peleas que se forman a la salida del colegio”</p> <p>“La conducta de ciertas personas y las peleas”</p> <p>“El vocabulario grosero que se maneja entre estudiantes”</p> <p>“La indisciplina”</p> <p>“Las groserías de algunos compañeros”</p> <p>“En el salón de clases se presentan peleas y discusiones por cosas pequeñas” (Rejilla, 2025).</p>	<p>La agresión reiterada configura patrones relacionales que trascienden el conflicto puntual (Ortega & Del Rey, 2005). El aula, como espacio cultural, moldea formas de socialización (Fernández & Villa, 2017). Desde la perspectiva curricular de Stenhouse (1975), el currículo vivido incluye las formas de relación que se construyen en la práctica cotidiana.</p>	<p>El aula pierde su condición de comunidad crítica de aprendizaje y se convierte en territorio de disputa. La convivencia fracturada impacta directamente el sentido formativo del currículo, pues lo que se aprende no es solo contenido académico, sino modos de relacionarse.</p>
---	--	---	---

3. Inseguridad y quiebre de la confianza comunitaria	“El mayor conflicto de la institución son las peleas y los rateros”	La convivencia exige mínimos éticos de respeto por lo ajeno (Tuvilla, 2004). Cuando estos acuerdos se vulneran, se instala un clima de desconfianza que afecta el tejido social.	El robo representa la pérdida de un objeto material y a su vez, simboliza la ruptura del pacto implícito de confianza. La sensación de inseguridad invade el espacio escolar y deteriora la percepción de la escuela como lugar seguro. Se debilita la cohesión comunitaria y se instala la sospecha como forma de vínculo.
	“Cuando roban”		
	“Que se roben cosas en el salón” (Rejilla, 2025).		
4. Espacios escolares como escenarios de conflicto	“En el descanso es donde más problemas se presentan”	Los recreos y pasillos constituyen espacios de socialización informal donde operan currículos ocultos (Jara, 2012). La ausencia de mediación favorece la intensificación del conflicto (Chaux, 2012). Los gestos cotidianos pueden leerse como violencia simbólica que consolida jerarquías (Bourdieu, 1999).	Los lugares destinados al encuentro y al tránsito se transforman en territorios de tensión. La escuela también está encargada de educar en el recreo y en el pasillo. Cuando estos espacios carecen de acompañamiento formativo, reproducen prácticas de exclusión y dominación que se naturalizan en lo cotidiano.
	“Los pasillos se vuelven lugares de empujones y groserías” (Rejilla, 2025).		

5. Malestares acumulativos y clima escolar desgastado	<p>“La recocha y la falta de atención”</p> <p>“La falta de respeto de los estudiantes”</p> <p>“Los conflictos entre estudiantes”</p> <p>“Que le den pata a la puerta”</p> <p>“La convivencia entre profesores”</p> <p>“El uniforme”</p> <p>“Pensar diferente”</p> <p>“La mala comida”</p> <p>“El calor”</p> <p>(Rejilla, 2025).</p>	<p>El clima escolar es una construcción relacional que incide en la disposición hacia el aprendizaje (Ortega & Del Rey, 2005). Las tensiones cotidianas, aunque aparentemente menores, configuran percepciones colectivas de malestar.</p>	<p>No toda ruptura de la convivencia se expresa en violencia abierta. Existe una suma de incomodidades, descuidos y tensiones que, acumuladas, deterioran el ambiente institucional. El malestar no es episódico, sino estructural: atraviesa lo físico, lo relacional y lo organizativo. Este desgaste silencioso incide en la motivación, la atención y el sentido de pertenencia.</p>
---	---	--	--

Nota. Rejilla de sistematización sintetizada elaborada a partir de las unidades de registro obtenidas mediante la técnica Metaplan. La matriz presenta una selección de los fragmentos más representativos del corpus, de acuerdo con su recurrencia y densidad semántica, derivados del proceso de codificación temática. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio (2025).

A partir de la organización de las categorías emergentes, se procede al abordaje de las unidades de sentido identificadas, tomando como punto de partida algunas de las citas textuales de los estudiantes. Estas expresiones son analizadas en diálogo con referentes teóricos del campo con el propósito de ampliar su comprensión e interpretar los significados que subyacen a las prácticas y percepciones estudiantiles. De este modo, las voces recogidas

se constituyen en eje articulador del análisis, permitiendo establecer conexiones analíticas que vinculan la evidencia empírica con marcos conceptuales relevantes.

Una primera herida se abre en el terreno del lenguaje. Un estudiante lo resumió de la siguiente manera, “*Los comentarios de mis compañeros sobre mi cabello*” (Rejilla, 2025). Ese señalamiento, tan específico, revela la manera en que la palabra deja de ser puente



para volverse piedra arrojada contra la identidad del otro. Bourdieu (1999) llamó a este fenómeno violencia simbólica, porque no se trata solo de un comentario aislado, sino de una práctica que naturaliza la humillación y convierte lo diferente en motivo de burla. Así, la voz, que debería nombrar para reconocer, se transforma en arma que excluye y hiere.

La discriminación también se nombra de frente: *“El maltrato a las personas por ser diferentes”* (Rejilla, 2025). Este relato conecta con el bullying, fenómeno que Olweus (1993) describió como una relación marcada por la intencionalidad, la repetición y el desequilibrio de poder. En Colombia, como lo señala Chau (2012), estas prácticas suelen expresarse en burlas, en agresiones verbales, en exclusiones que parecen “menores” pero que pesan en la vida emocional del estudiante. Otro joven lo dejó claro: *“El irrespeto y la envidia; burlarse de personas con incapacidad”* (Rejilla, 2025). En estas frases, la alteridad, esa capacidad de reconocer la dignidad del otro, se rompe, y lo que aparece es el reflejo de una cultura que aún no logra sostenerse en el respeto, como ya lo planteaba Lévinas (1991) en su ética de la responsabilidad hacia el otro.

Los estudiantes también señalaron la desconfianza que se genera en torno al robo: *“El mayor conflicto de la institución son las peleas y los rateros”, “Cuando roban”, “Que se roben cosas en el salón”* (Rejilla, 2025). Estos testimonios dejan ver cómo la apropiación indebida de objetos materiales erosiona los vínculos de confianza que sostienen la vida en comunidad. Como afirma Tuvilla (2004), la convivencia solo es posible si existen mínimos acuerdos de respeto hacia lo que pertenece al otro; cuando esos acuerdos se quiebran, lo que queda es un sentimiento colectivo de inseguridad que invade cada espacio compartido.

La violencia física y verbal aparece con insistencia: *“Las peleas que se forman a la salida*

del colegio”, “La conducta de ciertas personas y las peleas”, “El vocabulario grosero que se maneja entre estudiantes”, “La indisciplina”, “Las groserías de algunos compañeros” (Rejilla, 2025). Aquí se demarca un patrón de interacción que normaliza la agresión como forma de relación. Ortega y Del Rey (2005) recuerdan que el respeto no es el equivalente de obediencia a la norma, se sobreentiende como construcción colectiva, un valor que debe interiorizarse para sostener la vida común. La falta de respeto y la indisciplina descritas por los estudiantes revelan que este proceso aún no se consolida en la institución, lo que abre el camino a la hostilidad y al enfrentamiento cotidiano.

A esto se suman pequeñas tensiones que, aunque dispersas, desgastan el ambiente escolar:

“La recocha y la falta de atención”, “Venir a estudiar, la falta de respeto de los estudiantes, los conflictos entre estudiantes, la indisciplina, que le den pata a la puerta, la convivencia, falta de respeto, conflicto entre estudiantes, convivencia entre profesores, el uniforme, pensar diferente, la mala comida, el calor.” (Rejilla, 2025)

Estas expresiones hacen visible que el rompimiento de la convivencia se puede presentar desde una suma de incomodidades, descuidos y malestares que, acumulados, afectan la disposición hacia el aprendizaje y la vida compartida. En conjunto, los testimonios revelaron que la dificultad central está en la incapacidad de reconocer al otro como legítimo en la interacción. La convivencia se resiente porque la alteridad, ese mirarse cara a cara y aceptar al otro en su diferencia, se ve constantemente negada. En palabras de Lévinas (1991), el primer deber humano es la responsabilidad frente al otro; cuando esta se diluye, lo que surge es un entramado de violencias verbales, físicas y simbólicas



que terminan por corroer el tejido social de la escuela.

Espacios de conflicto en la institución

Los espacios de la escuela no son mudos. Hablan, gritan, reclaman. Cada aula, cada pasillo, cada patio se convierte en un escenario cargado de tensiones donde la convivencia se pone a prueba. Los estudiantes lo narraron con sinceridad: *“En el salón de clases se presentan peleas y discusiones por cosas pequeñas”* (Rejilla, 2025). Aquello que debería ser el corazón del aprendizaje formal, un lugar para construir conocimiento se percibe como territorio de disputa. Las peleas surgen por nimiedades, pero dejan huellas profundas: interrumpen la concentración, quiebran la confianza y transforman la relación pedagógica en un campo donde la violencia gana terreno. Fernández y Villa (2017) lo advierten con claridad: los espacios escolares además de ser paredes que enmarcan un proceso, se convierten en mediaciones culturales que moldean formas de socialización. Cuando el aula pierde su función de refugio académico, lo que se instala es un clima de fractura que contamina el proceso educativo.

En esta perspectiva, resulta pertinente evocar el pensamiento del autor Lawrence Stenhouse, quien concibió el currículo como una hipótesis de trabajo que cobra sentido en la práctica viva del aula. Para Stenhouse (1975), la escuela es un espacio de investigación permanente donde el docente actúa como intelectual crítico y el estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Desde esta mirada, los conflictos que surgen en el aula se reflejan en sus dinámicas del día, como expresiones de una cultura escolar que requiere ser comprendida, analizada y transformada desde dentro.

Si el aula se convierte en territorio de disputa, ello muestra directamente la naturaleza del currículo vivido: aquello que se enseña no está

sujeto directamente con el contenido académico, sino también con las formas de relación, modos de autoridad y experiencias de reconocimiento. Así, cuando la convivencia se fractura, el currículo mismo se ve afectado, pues deja de ser una experiencia compartida de búsqueda intelectual para convertirse en un escenario de tensión. Recuperar el sentido formativo del aula implica, en clave *stenhouseana*, asumirla como comunidad crítica de aprendizaje, donde el diálogo, la reflexión y la investigación sobre la propia práctica se conviertan en herramientas para reconstruir la legitimidad pedagógica y restituir el significado profundo de la experiencia escolar.

El descanso tampoco escapa a estas dinámicas. Uno de los estudiantes lo dijo sin rodeos: *“En el descanso es donde más problemas se presentan”* (Rejilla, 2025). Allí, donde se espera encontrar risas, juegos y un respiro del rigor académico, los jóvenes identifican un escenario de riesgo. El recreo, lejos de ser un espacio de libertad saludable, se convierte en un tiempo de hostilidad. Chaux (2012) explica que, en el contexto colombiano, los conflictos tienden a intensificarse durante los recreos por la ausencia de supervisión adulta y el aumento de la interacción libre entre pares. En otras palabras, los recreos son tierras de nadie donde la ley del más fuerte parece imponerse. Jara (2012) nombra estos territorios como espacios de socialización informal, donde no hay currículo escrito, pero sí currículos ocultos que reproducen exclusiones, discriminaciones y prácticas de dominación. La inferencia es clara: el recreo, cuando no está mediado, se convierte en un laboratorio de violencia que normaliza burlas, empujones y humillaciones.

Los pasillos, por su parte, también fueron señalados como lugares problemáticos: *“Los pasillos se vuelven lugares de empujones y groserías”* (Rejilla, 2025). Lo que debería ser un simple corredor de tránsito se transforma en



escenario de fricciones constantes. Allí, en los pocos segundos que toma pasar de un salón a otro, se ve permeado por choques físicos, palabras hirientes, gestos de desprecio. Ortega y Del Rey (2005) los denominan espacios de interacción no regulada: no hay normas visibles que marquen el comportamiento, ni adultos que acompañen de cerca, lo que genera una libertad mal entendida que fácilmente se convierte en abuso. Bourdieu (1999) ayuda a leer estos gestos aparentemente pequeños como expresiones de violencia simbólica: un empujón, un insulto al pasar, una risa burlona son prácticas que consolidan jerarquías y legitiman relaciones de poder en lo cotidiano. Así, el pasillo, que podría ser lugar de encuentro, se vuelve territorio de confrontación.

Lo significativo de estos relatos es que el conflicto no se concentra en un espacio aislado. No se trata únicamente del aula, del patio o del pasillo. Es toda la geografía escolar la que aparece atravesada por dinámicas de violencia. La escuela, en su conjunto, se dibuja como un mapa de tensiones donde cualquier lugar puede convertirse en escenario de enfrentamiento. Esto revela que la falta de alteridad, esa capacidad de reconocer al otro en su dignidad y diferencia, no se entiende como un aspecto único de las relaciones interpersonales, por el contrario, se proyecta en los espacios mismos. El territorio escolar refleja la fragilidad del vínculo humano que lo habita.

Desde la ética de Lévinas (1993), esta situación es elocuente: los espacios de la escuela deberían ser lugares de acogida, territorios donde el rostro del otro nos convoca a la responsabilidad. Sin embargo, los testimonios estudiantiles muestran lo contrario: el aula se convierte en ring, el recreo en un vacío de autoridad, el pasillo en un corredor de hostilidad. Cuando el otro no es reconocido en su fragilidad, los espacios pierden su función de cuidado y se transforman en escenarios de negación.

La inferencia final es que los espacios escolares, lejos de ser neutros, cargan con la responsabilidad de reproducir o transformar la convivencia. Si no se los habita desde la alteridad y el respeto, se convierten en territorios de violencia. Pero si se los piensa como escenarios pedagógicos en sí mismos, con reglas claras, con mediaciones constantes y con apertura a la creatividad, pueden convertirse en lugares de encuentro. El desafío está en resignificar estos territorios para que los estudiantes dejen de percibirlos como amenazas y los reconozcan como hogares temporales donde la vida compartida tiene sentido.

Emociones asociadas a la Institución Educativa

El análisis de las emociones expresadas por los estudiantes frente a la Institución Educativa Aguaclara ofrece una mirada compleja y dialógica sobre la manera en que perciben su cotidianidad escolar. A través de la construcción de una red semántica, se evidenciaron tres grandes grupos de respuestas: aquellas que aluden a experiencias positivas, otras que remiten a percepciones negativas, y un tercer grupo de carácter neutral o descriptivo. Lo relevante de esta clasificación aparte del ordenamiento conceptual, es la posibilidad de comprender cómo las vivencias afectivas se entrelazan con los procesos de convivencia, con la forma en que se habitan los espacios y con la posibilidad (o imposibilidad) de reconocer la alteridad.

- **Línea verde (positivas):** segunda casa, alegría, amor, respeto, apoyo, esperanza, compromiso, amistad, diversión, educación.
- **Línea Roja (negativas):** cárcel, aburrimiento, pereza, tristeza, cansancio, rabia, hostilidad, conflicto.

- **Línea Gris (neutrales):** aprendizaje, pequeño, espacio, lugar, casa, desarrollo.

Emociones positivas: el colegio como hogar y refugio

En primer lugar, entre las emociones positivas aparecen expresiones como: *“El colegio es como una segunda casa”, “Aquí siento alegría y amistad”* y *“El respeto y el apoyo de algunos profesores me hace querer estar aquí”* (Rejilla, 2025). Estas respuestas revelan que, para un sector de estudiantes, Aguaclara logra configurarse como un espacio de pertenencia, donde se generan vínculos de cuidado, amistad y esperanza. Estas percepciones dialogan con lo que Noddings (2012) define como la ética del cuidado en la escuela: cuando la institución educativa es vivida como un hogar, además de potenciarse la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, también se apuesta a la formación ética. El sentimiento de *“segunda casa”* conecta con la noción de seguridad emocional que Maslow (1943) incluye en su pirámide de necesidades: sin un ambiente que garantice cuidado y reconocimiento, el desarrollo académico y personal se ve limitado. En este caso, los estudiantes expresan que el apoyo de ciertos docentes y la amistad con pares constituyen núcleos afectivos que los anclan positivamente a la institución.

La red semántica muestra cómo estos discursos giran en torno a nodos como amor, apoyo y educación. Estos conceptos funcionan como ejes articuladores que sostienen la experiencia positiva: no se trata solo de estar en la escuela, también la finalidad es sentirse reconocido, acompañado y cuidado. Maturana (1997) lo expresa con claridad: solo en el amor se da la aceptación del otro como legítimo. Así, el amor y el respeto no son emociones accesorias, sino condiciones para la construcción de comunidad escolar.

Emociones negativas: la escuela como cárcel y espacio de hostilidad

No obstante, de manera simultánea se presentan con fuerza las emociones negativas. Algunos estudiantes afirmaron: *“El colegio parece una cárcel”, “Aquí hay mucho aburrimiento y pereza”, “A veces siento rabia y tristeza por las peleas”* (Rejilla, 2025). Estas manifestaciones muestran la otra cara de la institución, percibida como un espacio de coerción, rutina y hostilidad. Foucault (1975) ya advertía que la escuela moderna puede adquirir rasgos de institución disciplinaria, donde los cuerpos y los tiempos de los estudiantes se encuentran vigilados y regulados, semejando la lógica de una prisión. Esta percepción se refuerza cuando los jóvenes nombran explícitamente el colegio como *“cárcel”*. La sensación de encierro y vigilancia permanente evidencia la tensión entre la función educativa y el carácter disciplinante de la institución.

Por su parte, Hargreaves (1998) plantea que las escuelas deben ser gestoras de emociones colectivas. En contextos donde abundan peleas, acoso escolar, burlas y faltas de respeto, las emociones que circulan son la rabia, el cansancio y la frustración. La inferencia es clara: las dificultades de convivencia no son fenómenos aislados, atraviesan el clima emocional de la institución, generando percepciones de hostilidad. En la red semántica, estos sentimientos se concentran en nodos como *“cárcel”, “cansancio”, “rabia”* y *“hostilidad”*. Estos nodos se oponen directamente a los de *“amor”, “apoyo”* y *“educación”*, mostrando la polaridad emocional que convive dentro de la misma escuela. Es decir, la institución se percibe simultáneamente como hogar y como prisión, como espacio de cuidado y como escenario de violencia.



Emociones neutrales: la materialidad del espacio escolar

En tercer lugar, aparecen emociones neutrales o descriptivas, como lo expresa un estudiante: “El colegio es un lugar pequeño” o “Es un espacio de aprendizaje” (Rejilla, 2025). Aunque estas afirmaciones no portan una carga afectiva marcada, son relevantes porque muestran cómo los estudiantes también perciben la institución desde su materialidad y función. Goleman (1995) sostiene que incluso las emociones aparentemente neutras cumplen un papel de relevancia en los procesos de aprendizaje, debido a que determinan la disposición atencional y la forma de interactuar con el

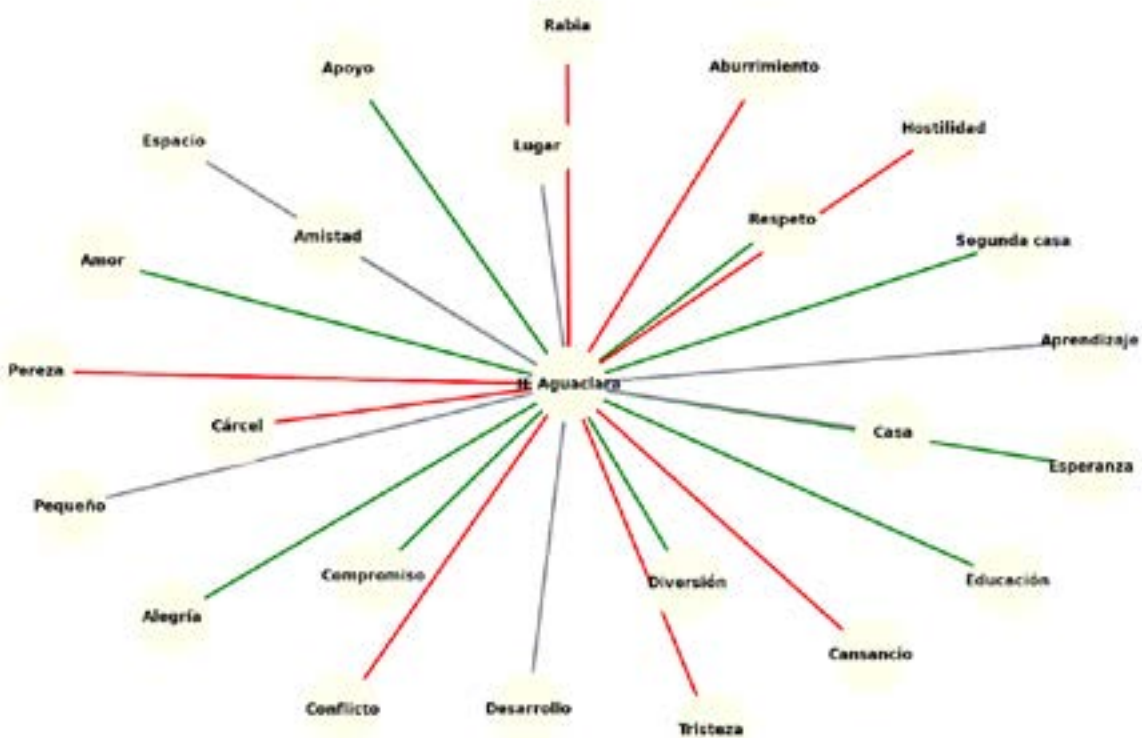
entorno. En este caso, la percepción del tamaño de la escuela o su definición como espacio de aprendizaje, actúa como recordatorio de que los factores físicos como la infraestructura, amplitud de los espacios, recursos materiales, inciden directamente en la valoración subjetiva que hacen los estudiantes de su experiencia escolar.

En la red semántica, estas percepciones aparecen en torno a los nodos de “espacio”, “lugar” y “desarrollo”. Aunque carecen de la intensidad emocional de los nodos positivos o negativos, funcionan como puentes que conectan ambos polos, recordando que la vida escolar es, al mismo tiempo, experiencia afectiva y vivencia material.

Figura 2

Red semántica sobre definiciones de la escuela

Red semántica: Emociones que genera la IE Aguaclara



Nota. La figura 2 fue realizada con apoyo de chatboot, representa una red semántica, teniendo en cuenta las palabras citadas por los estudiantes en la descripción o concepción que tienen de la Institución Educativa Aguaclara.



Tensión entre polos emocionales y la falta de alteridad

La relevancia de la red semántica radica precisamente en esta ambivalencia: mientras algunos estudiantes experimentan el colegio como *hogar, amistad y alegría*, otros lo sienten como *cárcel, aburrimiento y rabia*. Esta tensión no es menor, pues evidencia que la institución no posee un significado homogéneo para su comunidad estudiantil; más bien, se configura como un espacio polisémico cargado de sentidos contradictorios.

De acuerdo con Hargreaves (2000), las escuelas son comunidades emocionales donde coexisten simultáneamente sentimientos de esperanza y frustración, entusiasmo y agotamiento, dependiendo de las interacciones que allí se producen. El análisis muestra que esta polaridad se encuentra mediada por un núcleo problemático: la falta de alteridad. La mayoría de las emociones negativas derivan de la incapacidad de reconocer al otro como legítimo en la convivencia: peleas, burlas, groserías, robos y hostilidad son expresiones de esa carencia.

Como lo expone Maturana (1997), la convivencia humana solo es posible en el reconocimiento mutuo; su ausencia conduce inevitablemente a la violencia. Por el contrario, las emociones positivas emergen justamente en aquellos contextos donde sí se reconoce al otro: el apoyo de los profesores, la amistad entre pares, el respeto y el amor. De allí que el gran desafío para la Institución de Aguacalera no sea únicamente disciplinar a los estudiantes, sino generar dinámicas donde la alteridad pueda florecer y sostener vínculos más humanos.

La sistematización realizada en la Institución Educativa Aguacalera reveló que la convivencia escolar no es un fenómeno aislado ni producto exclusivo de las interacciones cotidianas entre estudiantes, parten de la expresión de una red

más amplia de relaciones sociales, culturales y emocionales que atraviesan la escuela. Los relatos de los estudiantes dejan claro que la violencia, el irrespeto y la comunicación agresiva no aparecen como hechos puntuales, son síntomas de una cultura escolar en tensión, donde los valores de solidaridad y reconocimiento del otro coexisten con dinámicas de exclusión, burla y desconfianza.

Lo más significativo de este ejercicio es comprender cómo los estudiantes dotan de significado a la institución: para algunos es *una segunda casa, un espacio de apoyo y aprendizaje*; para otros, es *una cárcel*, marcada por el aburrimiento, la hostilidad y la imposición. Esta ambivalencia refleja que la escuela no se vive de forma homogénea, está marcada como un territorio emocional fragmentado, donde las experiencias positivas y negativas se entrelazan y configuran identidades escolares distintas. La red semántica construida evidenció esta dualidad y confirmó que las emociones no son anecdóticas, sino centrales en la manera en que se construye la relación de los estudiantes con la institución.

En este sentido, la práctica pedagógica de los estudiantes de Ciencias Sociales cobra un valor formativo: enfrentarse a estas realidades les obliga a cuestionar la distancia entre la planeación teórica y la vida del aula, a reconocer la importancia de la comunicación como mediación pedagógica y a asumir que educar también es cultivar relaciones humanas. Como advierte Freire (1997), enseñar exige valentía y compromiso ético, porque implica situarse en un diálogo permanente con los sujetos concretos y sus contextos.

La ausencia de alteridad, como categoría articuladora, no puede leerse solo como la incapacidad de respetar al otro; es, en un nivel más profundo, la lectura engloba una dificultad para reconocer la humanidad compartida dentro de la comunidad educativa. Maturana

(2002) señala que la convivencia se funda en el reconocimiento mutuo y en la aceptación de la legitimidad del otro en la diferencia. Cuando esa alteridad se fractura, como ocurre en esta Institución de Aguacalara, sobresale la burla, el acoso, el robo y la violencia, todas ellas expresiones de una convivencia debilitada.

Al mismo tiempo, el hecho de que los estudiantes logren identificar la Institución como *“hogar”*, *“esperanza”* o *“futuro”* muestra que existen bases sólidas sobre las cuales construir. La convivencia escolar dibuja una posibilidad de transformación; allí donde se cultivan relaciones respetuosas, se originan emociones positivas, sentido de pertenencia y compromiso con el aprendizaje. El reto de los docentes y practicantes consiste en potenciar esas experiencias, convirtiendo la escuela en un espacio donde la alteridad no sea una excepción, sino la regla de toda interacción.

La reflexión final que deja esta sistematización es que la convivencia escolar debe abordarse tanto de las normas, sanciones como de una pedagogía de la alteridad, una apuesta ética y política por reconocer al otro como sujeto valioso, capaz de aportar y de transformar. Este proceso apunta a formar ciudadanos capaces de dialogar, empatizar y construir colectivamente. Así, la experiencia en esta Institución se convierte en un espejo de los desafíos más amplios que enfrenta la educación colombiana en su misión de formar seres humanos íntegros en medio de contextos de desigualdad, violencia y diversidad.

Como reflexión ante este ejercicio, en primera instancia, impacta que la escuela fue nombrada como *“cárcel”* por algunos estudiantes. No lo dijeron como metáfora lejana, sino como certeza vivida: cuatro paredes que más que abrir horizontes, aprisionan sueños. Una cárcel no de barrotes, sino de rutinas rígidas, de dictados interminables, de órdenes gritadas desde una voz que se acostumbra a mandar con fuerza porque aprendió que solo así será escuchada. Los gritos,

entonces, dejaron de ser una excepción: se volvieron el lenguaje cotidiano, la manera de dar dirección, la forma de ejercer autoridad. En ese eco de voces altas, los estudiantes descubrieron que la comunicación suave y respetuosa casi no tenía lugar, que para hacerse atender había que *“golpear”* con palabras fuertes, con empujones, con agresiones pequeñas que, sumadas, hacen grande la herida de la convivencia. Pero también, en medio de ese ruido, ellos hablaron de su deseo. Dijeron que querían ser escuchados, que sus voces fueran tenidas en cuenta, que alguien preguntara qué les gusta aprender, qué sueños tienen, qué les interesa. Señalaron que la escuela no debería ser solo cuaderno, dictado y tablero, sino un espacio de prácticas vivas, dinámicas, conectadas con la realidad. Pedían a gritos, pero esta vez no de autoridad, sino de necesidad, un aprendizaje que tuviera sentido, que los conectara con su vida, que los sacara de la repetición mecánica y los llevara a pensar, crear, sentir.

Al escucharlos, la reflexión se volvió urgente: la pedagogía no puede seguir siendo un lugar de imposición, sino de encuentro. Si los estudiantes han normalizado la violencia como medio de comunicación, la tarea de la escuela es ofrecer otro lenguaje posible: el del respeto, la escucha y la creatividad. Allí, la práctica pedagógica de los futuros maestros se convierte en semilla de transformación, siempre y cuando logre romper con el molde tradicional y atreverse a abrir caminos más humanos.

Conclusiones

La convivencia escolar desde las voces recopiladas deja en escena la importancia de comprender desde el contexto escolar que situaciones problemáticas como las burlas, las agresiones verbales, peleas, prácticas de exclusión y situaciones de hurto no son hechos ajenos a la cotidianidad del aula, ese aula entendida como todo espacio donde se entreteje experiencias relacionales y



emocionales por parte de las dinámicas del cuerpo de la escuela, compuesta por docentes, estudiantes y su entorno físico; por el contrario, estos hechos erosionan progresivamente el clima institucional y afectan las formas de reconocimiento entre pares.

Los hallazgos finalmente mostraron que la violencia escolar suele instalarse en prácticas aparentemente normalizadas: comentarios descalificadores, groserías, empujones o provocaciones que terminan caracterizando ambientes de hostilidad cotidiana. En este sentido, la investigación ha evidenciado un aporte visionario donde se puede inferir que los conflictos visibles no son los únicos que causan fracturas en la convivencia, también dentro de estas dinámicas se tienen en cuenta pequeñas tensiones acumulativas que deterioran el sentido de pertenencia y la percepción de seguridad dentro de la institución. Los recreos, los pasillos y algunos espacios de interacción informal aparecen, así como escenarios donde se intensifican formas de violencia simbólica y relacional que muchas veces permanecen invisibilizadas en las dinámicas escolares tradicionales.

De igual manera, las narrativas estudiantiles son pequeñas punzadas, pero determinantes realidades sobre experiencias emocionales ambivalentes frente a la escuela. Mientras algunos estudiantes reconocen la institución como espacio de apoyo, amistad y cuidado, otros la perciben desde sentimientos asociados al cansancio, la vigilancia, la hostilidad o el conflicto. Esta coexistencia de significados secciona a la escuela entre aquella experiencia homogénea para quienes la habitan y las formas de convivencia que condicionan la manera en que cada estudiante construye su vínculo afectivo con la institución.

Desde una perspectiva interpretativa, el estudio permitió inferir que gran parte de estas tensiones se relacionan con dificultades en

el reconocimiento de la alteridad dentro de las relaciones escolares. Las expresiones de discriminación, burla y exclusión identificadas en los relatos estudiantiles son muestra de cómo ciertas formas de violencia simbólica terminan naturalizándose en la vida cotidiana, debilitando la posibilidad de construir vínculos basados en el respeto y el reconocimiento mutuo. La convivencia escolar aparece entonces ligada no solo a normas de comportamiento, sino a condiciones éticas de reconocimiento del otro dentro de la experiencia educativa.

En términos metodológicos, la Investigación Acción Participativa y el uso del Metaplan posibilitaron recuperar voces estudiantiles que frecuentemente permanecen marginales dentro de los diagnósticos institucionales sobre convivencia. La sistematización de experiencias permitió comprender la escuela desde las percepciones de quienes la habitan cotidianamente y evidenció la pertinencia de metodologías participativas para interpretar fenómenos relacionales complejos en contextos educativos.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones. La investigación se desarrolló en una única institución educativa y desde un enfoque cualitativo interpretativo, por lo cual los hallazgos deben comprenderse desde su carácter situado y contextual. Asimismo, aunque se incorporaron procesos de triangulación pedagógica, el análisis se centró principalmente en las voces estudiantiles, dejando abiertas posibilidades para integrar de manera más amplia las perspectivas de familias, docentes y directivos en futuras investigaciones.

En esta línea, resulta pertinente profundizar en estudios comparativos entre distintos contextos escolares, así como explorar longitudinalmente las transformaciones de la convivencia a partir de estrategias pedagógicas centradas en el

diálogo, el cuidado y la mediación relacional. Del mismo modo, futuras investigaciones podrían describir y analizar con mayor profundidad la relación entre convivencia escolar, territorialidad y experiencias emocionales juveniles en contextos educativos atravesados por desigualdades sociales y culturales.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Universidad de los Andes.
- Escobar, A. (2020). *Pluriversal politics: The real and the possible*. Duke University Press.
- Escobar, A. (2023). *Diseño para las transiciones: Territorios, redes y la trama de la vida*. Editorial Universidad del Cauca.
- Fernández, J., & Villa, A. (2017). La organización de los espacios escolares: Significados, tensiones y posibilidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 45-62.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido (55.ª ed.)*. Siglo XXI Editores.
- Gedisa. Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación de Colombia*. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Congreso de la República de Colombia.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política (9.ª ed.)*. Dolmen Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*. V.2. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Política nacional de convivencia escolar*. Bogotá.
- Noddings, N. (2012). *The ethic of care: A personal, professional and political perspective*. University of California Press.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results What School life means for student's lives*. OECD Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos (Resolución 217 A (III))*. ONU.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2005). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Alianza Editorial.
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder*. CLACSO.
- Quintar, E. (2005). *Didáctica no parametral: La enseñanza como puente a la vida*. IPECAL.
- Quintar, E. (2021). *Didáctica no parametral: La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
- Quintar, E. (2022). *El sujeto erguido: Pensar la educación desde la autonomía y la subjetividad*. IPECAL.
- Quintar, S. (2002). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Quintar, S. (2005). *Didáctica no parametral: los desafíos del siglo XXI*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Segato, R. L. (2022). *Pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Taylor, C. (2024). *Cosmic connections: Poetry in the age of disenchantment*. Harvard University Press.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Zemelman, H. (2005). *Los horizontes de la razón*. Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. (2023). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el siglo XXI*. Anthropos Editorial