

Vol.6, No.1 | 2026

# ARJEAD

## ARTÍCULO

Educación Para La Paz: Gestión de la Convivencia Escolar  
en Lorica, Colombia

*Education for Peace: Managing School Coexistence  
in Lorica, Colombia*

**Rafael Antonio Zumaqué Díaz**

Recepción: 12-12-2025 | Aceptación: 01-02-2026

# Educación Para La Paz: Gestión de la Convivencia Escolar en Lórica, Colombia

## *Education for Peace: Managing School Coexistence in Lórica, Colombia*

**Rafael Antonio Zumaqué Díaz<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Institución Educativa David Sánchez Juliao, Lórica, Córdoba, Colombia.  
Email: rzumaque1@udi.edu.co

### Resumen

La gestión de la convivencia escolar es el proceso por el cual las escuelas promueven estrategias orientadas al establecimiento de buenas relaciones interpersonales entre los actores educativos. Se analizó la convivencia escolar en la IE David Sánchez Juliao, de Lórica, Colombia, donde las relaciones interpersonales son permeadas por conductas agresivas, intolerancia y escasez de diálogo para resolver conflictos escolares. El estudio propuso gestionar la convivencia escolar, mediante un proyecto de educación para la paz, sustentado en la pedagogía crítica, la teoría crítica y el método 3R<sup>1</sup> propuesto por Galtung. Esta investigación cualitativa, con alcance descriptivo, tuvo un diseño de investigación acción participativa (IAP). Participaron 21 estudiantes, tres docentes, dos padres de familia y dos administrativos. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas, talleres reflexivos, observación participante y registros fotográficos. Entre los hallazgos se destaca que

los estudiantes reconocen su responsabilidad compartida en la transformación del entorno escolar y social. Los participantes consideran que a medida que la institución promueva espacios comunicativos cimentados en el diálogo, se podrán resolver los conflictos escolares y establecer relaciones interpersonales armoniosas. Se llegó a la conclusión que, para gestionar la convivencia escolar de forma efectiva, se requiere de un compromiso institucional que involucre a todos los actores educativos en la exploración de alternativas ajustadas a las necesidades de la comunidad.

**Palabras clave:** convivencia escolar, método 3R, violencia escolar, resolución de conflictos, educación para la paz.

### Abstract

School coexistence management is the process by which schools promote strategies aimed at establishing good interpersonal relationships among educational actors. School

coexistence was analyzed at the David Sánchez Juliao Educational Institution in Lórica, Colombia, where interpersonal relationships are permeated by aggressive behavior, intolerance, and a lack of dialogue to resolve school conflicts. The study proposed managing school coexistence through a peace education project based on critical pedagogy, critical theory, and the 3R method proposed by Galtung. This qualitative, descriptive research had a participatory action research (PAR) design. Twenty-one students, three teachers, two parents, and two administrators participated. Data were collected through semi-structured interviews, reflective workshops, participant observation, and photographic records. Among the findings, it is noteworthy that students recognize their shared responsibility in transforming the school and social environment. Participants believe that as the institution promotes communicative spaces based on dialogue, school conflicts can be resolved and harmonious interpersonal relationships established. The conclusion was reached that, in order to manage school coexistence effectively, an institutional commitment is required that involves all educational actors in exploring alternatives tailored to the needs of the community.

**Keywords:** school coexistence, 3R method, school violence, conflict resolution, peace education.

### Introducción

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha implementado políticas educativas para la promoción de la convivencia escolar y la atención de problemas derivados de las interacciones

sociales (Gómez & Agramonte, 2022). Para el MEN esto representa un desafío, dado que existe un incremento de situaciones asociadas a la violencia escolar, que resultan negativas para el clima institucional y deterioran los vínculos sociales en los entornos educativos. Por ello, el MEN (2024) creó el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), mediante la Ley 1620 de 2013. El SIUCE es una plataforma que identifica, registra y hace seguimiento a casos de violencia escolar, acosos y vulneración de derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes. Esta herramienta recoge las causas que influyen en comportamientos violentos de los estudiantes, identificando patrones de violencia. Asimismo, instauró la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, mediante el decreto 1865 de 2013. Dicha ruta establece acciones para la promoción, prevención, atención y seguimiento a las situaciones que influyen en la convivencia escolar o vulneran los derechos de los estudiantes.

Según Flores & Herrera (2021) la convivencia escolar es el proceso donde los miembros de una comunidad educativa aprenden a vivir en armonía, por lo que es primordial para la formación integral. Esta se debe gestionar apropiadamente, promoviendo relaciones sanas entre los actores educativos. Luego, conviene la delimitación conceptual de convivencia escolar y diferenciarla de la gestión de la misma. Rodríguez-Figueroa (2021) realizó la revisión conceptual de ambos términos, a partir de dos estudios empíricos realizados en dos escuelas de Aguascalientes, México. Se conceptualizó la convivencia escolar como “las diversas y múltiples prácticas interrelacionales subjetivadas que ocurren en la

<sup>1</sup> Reconstrucción, Reconciliación y Resolución.

cotidianidad de los contextos educativos” (p.16).

Tales relaciones pueden ser presencial, virtual o a distancia, así que la convivencia debe entenderse como el acto de vivir juntos. Ahora, aunque las personas convivan en el mismo lugar, no implica una integración, pues en los colegios existen subgrupos. Así, la gestión de la convivencia escolar constituye el potencial de educar en la convivencia y para la convivencia. Esto es, educar en la convivencia de forma transversal en la escuela y educar para la convivencia fuera ella; fomentando habilidades prosociales. En conclusión, el concepto de convivencia escolar depende de la manera en que se gestiona, considerando dimensiones sociales, económicas y culturales de la comunidad.

Entonces, cuando un colegio afronta dificultades en su convivencia escolar, se deben analizar las causas que generan conflictos y el deterioro social. Seguidamente, se exploran estrategias para la construcción de relaciones interpersonales fundadas en la comunicación asertiva, el respeto y la tolerancia. De esta manera, la convivencia escolar se constituye como pilar para la formación de los estudiantes y su gestión debe incluir la solidaridad, empatía y colaboración en las interacciones diarias (MEN, 2013).

En la actualidad, las escuelas colombianas tienen dificultades en la gestión de la convivencia escolar, pues generalmente asignan esta labor a un actor educativo, Coordinador de Convivencia, quien se apoya del manual de convivencia para su gestión. Ahora, no se desconoce la importancia y necesidad del manual, puesto que cumple una función reguladora, aunque preocupa su enfoque de control y la sanción como única medida

disciplinaria. En consecuencia, la gestión de la convivencia escolar se basa en un modelo de justicia punitiva, sumado a que algunos colegios aún desarrollan prácticas pedagógicas tradicionales, donde el profesor simboliza el rol de autoridad y supremacía frente a los estudiantes; rezagándolos a un segundo plano y anulando su voz para exigir el derecho en la participación activa. Esto deja al estudiantado sin oportunidad para el diálogo y la participación comunitaria, imponiéndose de esta manera, una cultura vertical de autoridad (Bourdieu, 1983).

En este sentido, existe la necesidad de implementar métodos alternativos e incluyentes para gestionar la convivencia escolar, que contribuyan en la formación integral y la construcción de comunidades educativas democráticas, inclusivas y respetuosas de los acuerdos de convivencia (Flores & Herrera, 2021). Esta necesidad se sustenta en el aumento de los casos de violencia escolar y el deterioro de los vínculos sociales, ocasionados en parte por la gestión errada o descontextualizada. Entre las causas que conllevan a esto, se resalta la carencia de espacios de diálogo para la resolución pacífica de los conflictos escolares. Para el MEN (2013) estos comportamientos agresivos, asociados a la intolerancia y el desinterés de los estudiantes al momento de realizar trabajos colaborativos, afectan las relaciones interpersonales y el clima escolar.

En la Institución Educativa David Sánchez Juliao existen problemas complejos de convivencia que afectan el clima institucional y deterioran los vínculos sociales. Dentro de los problemas recurrentes se encuentra el uso constante de la violencia física y verbal, el irrespeto entre actores

educativos y la poca tolerancia de los estudiantes. Esta situación obliga a implementar estrategias divergentes y no convencionales, para comprender las dinámicas sociales de los actores educativos y la manera como influyen en la convivencia escolar. Con esto se busca proporcionar insumos prácticos que favorezcan una formación integral de los estudiantes a partir de un enfoque alternativo, basado en la cultura de la paz y la justicia restaurativa. Ante este panorama, la Educación para la Paz resulta ser una alternativa pedagógica transformadora que promueve el diálogo, el respeto y la empatía como método efectivo para el abordaje y la resolución de los conflictos escolares. Se espera contribuir en la construcción de relaciones interpersonales sanas y duraderas, que favorezca la gestión de los problemas del contexto escolar.

Por esta razón se abordó el fenómeno desde una perspectiva integradora e incluyente, con el objetivo de gestionar la convivencia escolar de los estudiantes de básica secundaria y media, a través de un proyecto de educación para la paz, que fomente buenas relaciones interpersonales. El estudio buscó atender las problemáticas derivadas de los quiebres sociales evidentes en vínculos sociales de los miembros de la comunidad educativa, en especial entre estudiantes. De esta manera se tuvo una mejor comprensión de las dinámicas sociales propias del entorno escolar y de cómo la cultura y las estructuras del poder, influyen en el comportamiento de las personas. Se debe señalar que la institución educativa está ubicada en un contexto urbano-rural, caracterizado por la vulnerabilidad económica, la desintegración familiar y pocas oportunidades de participación ciudadana. Estas características, reflejan gran

parte de las tensiones que afectan la convivencia escolar. Esto sumado a la falta de herramientas comunicativas y emocionales, que faciliten el diálogo; la ausencia de estrategias para la resolución de conflictos escolares y la presencia del modelo autoritario que gestiona la convivencia de forma disciplinaria, demandaron un abordaje desde un enfoque pedagógico no convencional.

Como se optó por un enfoque no convencional, se requerían fundamentos teóricos que brindaran solidez al supuesto teórico de la investigación. Este planteó que, la gestión de la convivencia escolar en la I. David Sánchez Juliao, apoyada en la formación en educación para la paz, permite abordar situaciones reales derivadas de la interacción entre los actores educativos, promoviendo escenarios para la resolución de conflictos escolares por medio del diálogo. Se partió del postulado de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Bedoya, 2023), proporcionando una base conceptual consistente para entender la educación como un medio que coadyuva a la emancipación y la resistencia frente a cualquier forma de dominación cultural y simbólica reproducidos en el entorno escolar. Para Jürgen Habermas y Theodor Adorno, el pensamiento crítico y la comunicación racional de los individuos, constituyen condiciones indispensables para una convivencia democrática y armónica, basada en el entendimiento mutuo y la responsabilidad social.

Por otro lado, Freire (2004) y la pedagogía crítica, proponen una educación liberadora enfocada en la conciencia crítica del individuo y el diálogo como mecanismo de transformación social. La pedagogía crítica plantea que los estudiantes no son simples receptores pasivos limitados por

normas, sino protagonistas en la construcción colectiva de acuerdos y valores que orienten su comportamiento, para el establecimiento de relaciones interpersonales sólidas y sanas (Freire, 1970). Por su parte, Bourdieu (1983) aporta una visual analítica al poder simbólico que ejerce el profesorado sobre los estudiantes, exhibiendo prácticas autoritarias, que reproducen relación de dominación, traducidas en violencia simbólica o estructural. Para Bourdieu, estas manifestaciones violentas influyen en las relaciones humanas, siendo insumo para la violencia directa. Por ello, se debe reconfigurar la imagen dictatorial del docente y asumir un rol mediador, que contribuya en la construcción de relaciones horizontales, que fomenten la participación activa y otorguen el reconocimiento del otro como sujeto de derechos.

Finalmente, se incorporó el método 3R de Johan Galtung, el cual ubica el diálogo como eje central para la resolución de los conflictos y el restablecimiento de las relaciones interpersonales. Galtung (1998) desarrolló este método que incluye tres momentos para lograr una paz duradera y consolidar vínculos sociales estables: la reconstrucción, la reconciliación y la resolución. Este método constituye la base operativa del estudio, definiendo la ruta metodológica para la intervención. Las 3R buscan reconstruir los vínculos sociales; promover la reconciliación entre los actores escolares y lograr la resolución pacífica de los conflictos. Este enfoque de no violencia, articulado con la educación para la paz (Galtung, 2003), facilita el aprendizaje experiencial y reflexivo, posibilitando que los estudiantes fortalezcan sus competencias socioemocionales y ciudadanas; lo que favorece

el comienzo de una cultura institucional basada en paz y la justicia restaurativa.

## Método

Se desarrolló un estudio cualitativo con alcance descriptivo, que aportó en el análisis de las dinámicas sociales y culturales de los participantes, para comprender las realidades construidas por sus experiencias de vida. Esto permitió la reflexión crítica a partir del abordaje de sus propias realidades, posibilitando la emancipación y promoviendo la autonomía para la transformación social. Moscoso & Díaz (2018) sostienen que “Las voces e interpretaciones de quienes son estudiados son claves para comprender el fenómeno de interés y las interacciones subjetivas son el principal modo de abordar-los” (p.53). Este enfoque fue apropiado para el estudio de la convivencia escolar, dado que el investigador se concentró en comprender y describir fenómenos y situaciones dentro del contexto escolar, detallando la manera de ser y mostrarse los participantes dentro de su cotidianidad. Para Hernández et al. (2014), los estudios descriptivos resultan útiles para revelar con exactitud las dimensiones de una situación, fenómeno, comunidad o contexto analizado. Entonces, se beneficia el ejercicio investigativo, ya que el interés principal del investigador se concentra en analizar las formas de pensamiento, actitudes o comportamientos de los participantes (García, 2009).

La investigación se llevó a cabo bajo el modelo de Investigación Acción Participativa (IAP), con una muestra voluntaria de 21 estudiantes de distintos grados de escolaridad, tres docentes de áreas afines a las Ciencias Sociales y Ética y

Valores, dos padres de familia y dos administrativos. Se incluyeron consentimientos informados y se garantizó la confidencialidad de los miembros de la comunidad, en especial de los estudiantes. Esta metodología se considera oportuna y válida al momento de promover las transformaciones sociales necesarias para el mejoramiento de la calidad de vida de algunos colectivos, especialmente de las comunidades que experimentan cualquier tipo de exclusión, ya sea en términos sociales, económicos o culturales. Fals (1999) afirma que la IAP se orienta al abordaje de problemáticas locales que requieren la atención por medio de procesos de tipo educativo, político y cultural, posibilitando la emancipación de las personas. Para Fals Borda esta metodología representa una valiosa herramienta para atender problemas relacionados con actos conflictivos, violentos y represivos, puesto a través de ella proponen salidas para prevenir o diluir estos actos. De este modo, la IAP se acomodó a las necesidades y objetivos de la investigación, permitiendo comprender las dinámicas sociales de los actores educativos y proponer alternativas para la resolución de problemáticas concretas del contexto escolar.

La IAP posibilitó un ejercicio investigativo colaborativo durante la inmersión, garantizando la inclusión de los participantes y otorgándoles un rol protagónico en la planificación de las actividades, el diseño de las propuestas y la elaboración de estrategias pedagógicas encaminadas a transformar su realidad escolar. Se planteó un escenario donde todos los actores educativos tuvieron voz propia para expresar sus experiencias. Tal escenario otorgó

el privilegio de hacer consensos y acuerdos con todos y para todos, en la búsqueda de soluciones, provocando una transformación de la realidad y, por supuesto, el mejoramiento de la calidad de vida de los participantes. Sobre ello, Atencio et al. (2016) destacan el reconocimiento que se le asigna a la investigación social, al ser orientado por quien posee la visión de hallar lo desconocido.

Por otro lado, se debe indicar que la investigación se entrelaza con las políticas públicas y la agenda propia del sistema educativo colombiano, enmarcándola en un plano de apoyo social y participativo. Para Creswell (2009), estas investigaciones tienen una agenda propia de acciones orientadas a transformar la vida de los participantes, por lo que impera la necesidad de abordar asuntos relacionados con la opresión, la desigualdad, el empoderamiento y la oportunidad de cambio social. Por eso se incluyó la mirada profunda de Montenegro (2004), quien considera que la IAP sitúa en el centro de atención a quienes resultan afectados por problemáticas sociales, permitiéndoles tener participación activa en la búsqueda colectiva de alternativas que promuevan el abordaje y solución de estas.

En este orden de ideas, desde el momento que se diseñó la intervención, pasando por la implementación de las estrategias, hasta la evaluación de las acciones, el diálogo se convirtió en puente social que unió al investigador con los miembros de la comunidad. A continuación, en la figura 1 se presenta el esquema propuesto para la intervención del fenómeno de la convivencia escolar en la Institución Educativa David Sánchez Juliao.

**Figura 1**

Modelo IAP para la intervención del fenómeno de la convivencia escolar



Nota. Adaptado de Montenegro, La investigación acción participativa. 2024.

Se propusieron cinco fases para el desarrollo de la investigación.

**Fase 1: Familiarización**

- Convocatoria y conformación del equipo investigador.
- Presentación de objetivos y alcance de la investigación.
- Reconocimiento del contexto y las características socio culturales de los participantes.

**Fase 2: Identificación de Necesidades.**

- Observaciones iniciales para identificar la realidad del entorno educativo y los problemas más recurrentes.
- Desarrollo de entrevistas para reconocer las percepciones de los actores educativos.
- Primer ciclo de talleres: Formación para la Paz

**Fase 3: Socialización del Diagnóstico**

- Socialización de hallazgos.
- Retroalimentación de necesidades identificadas.
- Conversatorio y puesta en común de temática sobre violencia y educación para la paz.

**Fase 4: Planificación de las Acciones**

- Plan de trabajo orientado a la aplicación del método de las 3R en la resolución de conflictos.
- Segundo ciclo de talleres: Transformar para convivir.

**Fase 5: Autogestión**

- Intervención del equipo 3R en la resolución de conflictos.
- Elaboración de murales.
- Acuerdos de convivencia.
- Evaluación del proyecto.

Finalizadas las fases de la IAP, el equipo investigador evaluó las actividades del proyecto y elaboró informe final, el cual fue socializado a la comunidad educativa.

Se destaca que las técnicas e instrumentos se seleccionaron con base al diseño metodológico y los objetivos propuestos. Al respecto, Hernández et al. (2014) sostienen que la aplicación de instrumentos y la recolección de datos, constituye una oportunidad valiosa para que el investigador confronte aspectos conceptuales y planes, con los hechos concretos. Se eligió como técnica inicial la observación participante, facilitando la interacción entre investigador y comunidad investigada. Esto permitió traspasar la mera descripción, dándole sentido a lo observado (Kawulich, 2005). Una segunda técnica fue la entrevista semiestructurada,

accediendo a conversaciones abiertas con los actores educativos. Según Alvarez-Gayou (2003) una entrevista representa un tipo de conversación con estructura y propósito. Estas buscaban comprender la realidad vista desde la óptica de los entrevistados, para detallar significados de sus propias experiencias. Las entrevistas fueron determinantes en la obtención de información por medio del planteamiento de preguntas y respuestas, mediante un proceso de comunicación y construcción conjunta de significados (Hernández et al., 2014).

La técnica que constituyó la base que sostuvo la investigación, fueron los talleres reflexivos, aportando información en ambas direcciones. Por un lado contribuyó en la formación de los participantes y por otro lado, se convirtieron en espacios propicios para la reflexión y análisis de la problemática objeto de estudio. Se desarrollaron dos ciclos de talleres: *Formación para la paz* y *Transformar para vivir*. Con el primer ciclo se realizaron actividades en beneficio de la formación en educación para la paz. Mientras que el segundo ciclo permitió la puesta en escena de los conocimientos aprendidos. Los talleres reflexivos se configuraron como espacios para la reflexión crítica, a nivel particular y grupal, donde se analizaron las experiencias escolares propias y ajenas. Cada taller tuvo cinco sesiones con actividades tendientes al reconocimiento de las problemáticas del contexto escolar, la identificación de las causas que generan conflictos escolares, el autorreconocimiento de los actores educativos como agentes de cambio de su propia realidad y la búsqueda conjunta de opciones para una convivencia escolar armoniosa y el establecimiento de relaciones interpersonales

sólidas y duraderas. Cabe mencionar que los talleres reflexivos constituyen una técnica valiosa para investigaciones cualitativas que adoptan una postura participativa. Por eso que, en la esfera de la IAP, los talleres reflexivos ofrecen un rol protagónico a los participantes, facilitando espacios de diálogo y reflexión-acción, lo que permite consolidar comunidades que autogestionan su propio desarrollo (Zacarias et al., 2018). Todas las técnicas usadas se apoyaron en el diario de campo, facilitando el registro de las observaciones y conversaciones mantenidas durante los talleres reflexivos y las entrevistas.

**Resultados**

La sistematización se realizó mediante el análisis de contenido, permitiendo tomar en consideración las experiencias de cada participante y las interacciones entre todos los actores educativos. También se utilizó el software Atlas.ti, para identificar algunos patrones por medio de la codificación y agrupación de los datos en categorías de análisis. Los resultados se analizaron a partir de los objetivos del proyecto.

**Conformación del Equipo Investigador**

Se conformó un equipo investigador denominado Equipo 3R<sup>2</sup>. Este se propuso la tarea de gestionar la convivencia escolar, mediante el análisis de problemas reales inherentes a las interacciones sociales propias del entorno educativo. El objetivo se logró, ya que está circunscrito a la dinámica de la IAP. Con la conformación del Equipo 3R se pretende consolidar un equipo de carácter institucional que proponga

<sup>2</sup>Equipo 3R: Nombre alusivo al método propuesto por Galtung

acciones pedagógicas que motiven y remolquen un método eficaz en la solución de conflictos a otros actores educativos en la construcción de escolares. La tabla 1 relaciona los datos de una cultura de paz, donde el diálogo constituya demográficos de los participantes.

**Tabla 1***Datos sociodemográficos de los participantes*

	Seudónimo	Edad	Género	Rol	Grado/Dependencia
1	Mauro	19	M	Estudiante	11°
2	Selena	16	F	Estudiante	11°
3	Nico	17	M	Estudiante	10°
4	Sari	15	F	Estudiante	10°
5	Elisar	14	F	Estudiante	8°
6	Ricky	15	M	Estudiante	9°
7	Kata	16	F	Estudiante	9°
8	Yany	14	F	Estudiante	9°
9	Palmera	16	F	Estudiante	11°
10	Bella	11	F	Estudiante	6°
11	Estrella	15	F	Estudiante	10°
12	Angie	16	F	Estudiante	11°
13	Didi	14	M	Estudiante	6°
14	Sexto	16	M	Estudiante	8°
15	Angel	15	M	Estudiante	7°
16	Yema	15	F	Estudiante	10°
17	Matiu	17	M	Estudiante	11°
18	Martino	18	M	Estudiante	11°
19	Chechi	19	M	Estudiante	11°
20	Gonza	16	F	Estudiante	10°
21	Belina	15	F	Estudiante	10°
22	Sami	56	F	Docente	Ética
23	Gaby	30	F	Docente	Sociales
24	Klaudia	52	F	Docente	Ciencias Políticas
25	Domingo	46	M	Administrativo	Servicio general
26	Willy	39	M	Administrativo	Vigilante
27	Irina	45	F	Madre	6° y 8°
28	Justo	49	M	Padre	11°

Los miembros del Equipo 3R acordaron un botón simbólico como gestores de convivencia escolar, como indica la figura 2.

**Figura 2***Botón simbólico Equipo 3R*

### Percepciones Acerca de las Causas y Problemas de Convivencia

Durante las entrevistas y talleres reflexivos, emergieron hallazgos concluyentes, los entrevistados reconocen que existen problemas que afectan la convivencia escolar. Se encontró que la violencia directa como causa principal, siendo recurrente su uso en los conflictos escolares. Como causas habituales afines a este tipo de violencia, se encuentran: riñas, agresiones verbales, apodos, bromas pesadas, zancadillas, ofensas personales y el irrespeto. Este último sucede a diario entre estudiantes y en ocasiones hacia docentes. Para los participantes, estas causas originan muchos problemas entre los actores educativos. Otro hallazgo representativo obedece a intolerancia observada en los estudiantes y que, según ellos mismo, constituye una causa común en los conflictos. De acuerdo con los entrevistados esto sucede a falta de autocontrol de las emociones y resulta dañino en las relaciones interpersonales. Por esta razón, los participantes coinciden en la necesidad de programas concretos sobre el manejo de las emociones, desde orientación psicológica.

También emergió la prueba fehaciente

de ciertas manifestaciones de violencia cultural sistemática contra el género femenino y contra estudiantes de grados inferiores. Este se verificó en las observaciones del recreo u otras actividades curriculares y extracurriculares. Algunos participantes mencionaron que existen formas de manifestación de violencia estructural, dado que el colegio carece de condiciones mínimas para el óptimo desarrollo de las prácticas pedagógicas, deportivas y culturales. Según expresa una madre de familia “Hace muchos años que el colegio no cuenta con equipo tecnológico y computadores, por eso los muchachos se desaniman y no participan” (Irina, 45 años). A esto se suma la preocupación por la ausencia recurrente de docentes que faltan a su jornada laboral. Aunque esta situación no aplica para todos, el testimonio es preocupante por las implicaciones de mantener estudiantes sin docentes durante los momentos y espacios escolares; pues ellos mismos manifiestan que cuando no hay docentes, aumentan los conflictos.

En diálogos abiertos durante los talleres reflexivos se conoció que los estudiantes perciben cierta violación de sus derechos, por parte de algunos profesores. Según, han vivido experiencias con profesores que han negado el derecho de hacer sus descargos ante situaciones conflictivas que consideran injustas y también al presentar actividades académicas con retraso y que, con base al sistema de evaluación institucional, tienen derecho a ponerse al día para aprobar las asignaturas; para muchos estudiantes, esto representa abuso de poder.

En los talleres se destacan dos actividades: la cartografía corporal y la cartografía espacial. En la primera, se conoció la manera como los

estudiantes experimentan distintas manifestaciones de violencia en su cuerpo. Por su parte, con la cartografía espacial se identificaron los lugares considerados peligrosos o donde frecuentemente se genera violencia. Entre los lugares más comunes, aparecen las aulas como focos principales de violencia. Seguido está el salón comedor donde se arrojan comida, se empujan y expresan frases como “tú eres un muerto de hambre”. De acuerdo

con esto, ofenden a quienes suplen sus necesidades alimentarias en el comedor. En los baños ocurren riñas, consumo de vaper y hasta relaciones sexuales. Por último, la cancha o escenario deportivo, donde los estudiantes mayores amedrantan a los menores y en especial a las mujeres.

La figura 3 muestra las principales manifestaciones de violencia detectadas.

**Figura 3**  
*Manifestaciones de la violencia*

Tipo de violencia	Manifestación	Relatos de los participantes
❖ Violencia directa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Riñas</li> <li>Empujones</li> <li>Ofensas</li> <li>Apodos</li> <li>Agresiones verbales</li> <li>Saboteos</li> <li>Zancadillas</li> </ul>	<p>“Yo soy calmado, pero no le tengo miedo a esos de once y si me toca darme trompadas con ellos para defender el uso de la cancha, lo hago” (Ricky, 9° grado).</p> <p>“Nos amenazaron, que si declamos que estaban fumando vaper, entonces decídenos denunciar, porque si me quedó callada me vuelvo cómplice de ellos” (Yany, 9° grado)</p>
❖ Violencia cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>De género</li> <li>Sexismo</li> <li>Racismo / Xenofobia</li> <li>Clasismo</li> <li>Estigmatización lingüística</li> </ul>	<p>“Los hombres nos dicen que el fútbol no es para mujeres y que la cancha es de ellos, pero les dije que yo levanto pesas y no me siento inferior a nadie” (Yany, 9° grado).</p> <p>“Hace muchos años que el colegio no cuenta con equipo tecnológico y computadores para las clases de informática, por eso los muchachos se desaniman y no participan en las clases” (Irina, madre de familia).</p>
❖ Violencia estructural	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacitismo</li> <li>Brecha digital</li> <li>Diseño de infraestructura excluyente</li> </ul>	<p>“En mi grupo está un compañero en silla de ruedas y a veces tenemos que cargarlo porque no hay rampas” (Nico, 10° grado).</p>

**Proyecto de Educación para la Paz Apoyado en el Método 3R**

La formación en educación para la paz, contribuyó en la construcción de un marco conceptual. Dos conceptos notables del Equipo 3R (2025) fueron, violencia “Todas aquellas acciones que dañan a las demás personas y a nosotros mismos” y conflicto escolar “cuando existe una diferencia o un desacuerdo entre los actores educativos, afectando de forma negativa la convivencia escolar”. Esta definición de conflicto coincide con Galtung (2003), para él un conflicto

ocurre debido a la existencia de algún tipo de contradicciones entre las partes involucradas y que una de esas partes se niega a solucionarlo.

Se realizaron dramatizados ante la comunidad educativa, para mostrar la utilidad del método 3R (Reconstrucción, Reconciliación y Resolución) y promover la cultura de la paz y justicia restaurativa. Los estudiantes lideraron campañas de reconciliación, para restablecer relaciones interpersonales. En la campaña Hablemos y Sanemos, los integrantes del Equipo 3R actuaron como agentes mediadores para la reconciliación de

relaciones deterioradas por violencia escolar o por malos entendidos y falta de diálogo (figura 4). Como complemento estuvo la Urna de Reconciliación con mensajes anónimos para pedir disculpas o buscar alternativas de solución.

de participación comunitaria, involucrando a los actores educativos en la transformación de su contexto educativo y el mejoramiento de la convivencia escolar.

Se comprobó un cambio de actitud en los estudiantes del Equipo 3R, en lo comportamental y académico, lo que refleja el empoderamiento y alto grado de conciencia social para con su comunidad. Se alcanzó el propósito de involucrar a los actores educativos en la transformación de entorno, gestionando la convivencia escolar a partir de sus propias necesidades y oportunidades.

**Figura 4**  
*Estrategia de reconciliación*



También se promovió la campaña “Provida y Espacios Libres de Vaper” generando conciencia sobre el consumo de vaper, pues este representa un problema de salud pública que afecta la convivencia escolar y vulnera los derechos de los no consumidores.

**Influencia del Proyecto en la Gestión de la Convivencia Escolar**

Los avances hacia una cultura de la paz se reflejaron en el interés de los estudiantes por transformar sus vidas para convivir en un entorno libre de violencia, reconociendo su corresponsabilidad en el problema y en la solución. La preocupación colectiva incentivó la búsqueda de alternativas que influyeron positivamente en el mejoramiento de las relaciones sociales. Las estrategias de reconciliación promovieron espacios

**Discusión y Conclusión**

Partiendo del objetivo propuesto, se puede afirmar que gestionar la convivencia escolar en un contexto caracterizado por el uso de la violencia, resulta difícil, pues los factores políticos, sociales y económicos, ejercen control territorial y familiar, que permean la forma como los individuos manejan sus relaciones interpersonales (Pérez et al., 2020). Por lo tanto, se hace necesario construir un pacto de convivencia con todos los actores educativos, ya que la violencia también se manifiesta cuando se niegan los derechos humanos esenciales, tales como la participación ciudadana (Galtung, 1990). Asimismo, se requieren escenarios de formación y sensibilización en educación para la paz y justicia restaurativa, que promuevan la igualdad, la inclusión y la transformación social mediante el ejercicio pedagógico (Freire, 2004) y la transversalidad disciplinar con temáticas como la inclusión y la convivencia escolar (Rivero, 2022).

Por otro lado, al contrastar los hallazgos con el marco teórico, se evidenció que existe el deseo

emancipatorio de los estudiantes para transformar su realidad social y vivir mejor, lo que finalmente aportaría en su formación integral. Freire (1970) señala que la pedagogía crítica promueve la cualidad del pensamiento crítico sobre su propia realidad, lo cual se relaciona con lo expresado por el equipo investigador “Sí el problema de la convivencia escolar es de todos, la solución también debe ser de todos, con todos y para todos” (Equipo 3R, 2025).

En síntesis, el estudio de la convivencia escolar, apoyado en talleres reflexivos como estrategia pedagógica para promover la educación para la paz, influyó en el empoderamiento y emancipación de los estudiantes, asumiendo posturas críticas ante las problemáticas que afligen el entorno escolar. Durante la intervención mantuvieron una actitud activa y asertiva ante las necesidades y posibilidades de mejorar su espacio social, proponiendo alternativas para una sana convivencia. Como resultado del empoderamiento, los estudiantes lideraron campañas de reconciliación para el restablecimiento de las relaciones interpersonales y la consolidación de vínculos sociales sólidos y duraderos; basados en el respeto, el diálogo y la justicia restaurativa.

## Agradecimientos

A la Universidad de Investigación y Desarrollo - UDI y a su rector por su compromiso y apoyo para la investigación social y la formación de sus colaboradores. Su respaldo institucional fue fundamental para la culminación de este proceso.

## Referencias

- Alvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. *México: Paidós Educador*. Obtenido de [www.paidos.com](http://www.paidos.com)
- Atencio, D., D'silva, F., & Palomares, H. (2016). La investigación social y el método investigación, acción y participativa (IAP). En D. Atencio, & M. Pérez, Metodología de investigación científica con una perspectiva perspectiva (págs. 53-84). Zulia, Venezuela: ASTRO DATA Editores: Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/318403539>
- Bedoya, S. (2023). La Escuela de Frankfurt: crítica y emancipación. . Bogotá, D.C: *Editorial:Universidad Libre*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10901/26101>
- Bonetto, M. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*(11), 71-83.
- Bourdieu, P. (1983). Campo de poder, campo intelectual. *En Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Creswell, J. (2009). Research Design Qualitative. Quantitative, and Mixed Methods Approaches. *University of Nebraska-Lincoln*.
- Fals, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*(38), 73-90. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol>
- Flores, A., & Herrera, I. (2021). Convivencia

escolar. Dimensión y evolución. *Revista Luciérnaga Comunicación*, 13(25), 70-86. doi:<https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>

Flores, A., & Herrera, I. (2021). Convivencia escolar. Dimensión y evolución. *Revista Luciérnaga Comunicación*, 13(25), 70-86. doi:<https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. En J. Galtung, En J. Galtung, *La violencia: cultural, estructural y directa* (págs. 147-168). Oslo.

Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. *Bilbao: Bakeaz*. Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Oslo: Centro de Investigación por la Paz. *Fundación Gernika Gogoratuz y Working Papers Munduan*. Obtenido de <http://www.gernikagogoratuz.org>

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Oslo: Centro de Investigación por la Paz. *Fundación Gernika Gogoratuz y Working Papers Munduan*. Obtenido de <http://www.gernikagogoratuz.org>

García, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales*.

Un enfoque basado en proyectos. México: Editorial El Manual Moderno.

Gómez, M., & Agramonte, R. (2022). La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista espacios*, 43(O6), 1-17. DOI: 10.48082/espacios-a22v43n06p01

Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: McGRAW-HILL.

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición ed.). México: McGraw-Hill. Obtenido de [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_rober](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_rober)

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 32. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

MEN. (2013). Guía No. 49: Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar. Bogotá, D.C. : Amado Impresores S.A.S. doi:ISBN: 978-958-99482-5-5

MEN. (2024). Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar - SIUCE. Bogotá, D.C: Informe semestral SIUCE. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/404764:Sistema-de-Informacion-Unificado->

Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. En G. Musitu, J. Herrero, L.

Cantera, & M. Montenegro, *Introducción a la psicología comunitaria* (1° ed., pág. 202). Barcelona.España: UOC.

Moscoso, L., & Díaz, L. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. doi:<https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>

Pérez, C., Cuastumal, R., Obando, L., & Hernández, E. (2020). Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas en Pasto (Colombia). *Territorios*, 43, 1-22. doi:<https://www.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7356>

Rivero, E. (2022). Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela: sistematización de una experiencia de investigación acción participativa con docentes. *Estudios de la Paz y el Conflicto. Revista Latinoamericana*, 3(5), 87-104. Obtenido de <https://doi.org/10.5377/rlpc.v3i5.12649>

Rodríguez-Figueroa, H. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 57(20). Obtenido de [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)

Zacarías, X., Uribe, I., & Gómez, R. (2018). Talleres reflexivos con mujeres: una estrategia participativa de investigación y diálogo en contextos comunitarios. *Verano*, XXIV(47), 115-134. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6501000>