



ISSN: 2789-0309

Vol. 6 Núm. 16 - 2026

Journal homepage: <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/index>

Entre el discurso institucional y la experiencia escolar: Cultura de Paz instituciones educativas de Envigado

Between institutional discourse and school experience: Culture of Peace in Educational Institutions of Envigado

Alejandra Maria Ochoa Henao ^{a*} 

^a Universidad de Panamá, Ciudad de Panamá, Panamá

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Convivencia escolar Cultura de paz Educación media Justicia escolar Participación estudiantil	<p>El presente artículo analiza la tensión entre el discurso institucional y la experiencia escolar en torno a la cultura de paz, la participación y la justicia en la convivencia de dos instituciones educativas de Envigado. El propósito fue comprender cómo se configura la cultura de paz en la vida escolar y de qué manera las prácticas institucionales favorecen una convivencia formativa. El estudio se desarrolló desde el paradigma socio-crítico, con enfoque cualitativo e intención interpretativo-comprensiva, mediante un estudio de caso múltiple. Participaron estudiantes de educación media, docentes, directivos y familiares vinculados a procesos de convivencia y participación escolar. Se emplearon análisis documental, entrevistas semiestructuradas y triangulación de fuentes y actores, con análisis temático apoyado en ATLAS.ti. Los resultados evidenciaron que la cultura de paz posee mayor fuerza en el plano declarativo que en la experiencia cotidiana, persistiendo tensiones entre enfoques sancionatorios y formativos. Se concluye que el principal aporte del estudio radica en mostrar que la paz escolar depende de la coherencia entre discurso, relaciones y prácticas institucionales, y que su construcción se juega en la participación efectiva, la gestión del conflicto y la legitimidad cotidiana de las normas.</p>

* Autor para correspondencia: alejandraochoahenao@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v6.i16.151>

Recibido el 7 de abril del 2026, aceptado el 21 de mayo del 2026
 En línea el 30 de mayo del 2026

Publicado por IDICAP Pacífico. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC
<http://creativecommons.org/licencias/by-nc/4.0/>

Abstract

This article analyzes the tension between institutional discourse and school experience regarding a culture of peace, participation, and justice in coexistence at two educational institutions in Envigado. The purpose was to understand how a culture of peace is shaped in school life and how institutional practices foster a formative coexistence. The study was developed from a socio-critical paradigm, with a qualitative approach and an interpretive-comprehensive intention, through a multiple case study. Participants included secondary school students, teachers, administrators, and family members involved in coexistence and school participation processes. Document analysis, semi-structured interviews, and triangulation of sources and actors were used, with thematic analysis supported by ATLAS.ti. The results showed that a culture of peace is stronger in the declarative sphere than in daily experience, with persistent tensions between punitive and formative approaches. It is concluded that the main contribution of the study lies in showing that school peace depends on the coherence between discourse, relationships and institutional practices, and that its construction is based on effective participation, conflict management and the daily legitimacy of the norms.

Keywords: school coexistence, culture of peace, upper secondary education, school justice, student participation.

1. Introducción

La convivencia escolar constituye uno de los núcleos más sensibles de la vida institucional, pues en ella se ponen en juego formas de relación, disputas por el reconocimiento, modos de ejercer la autoridad y experiencias concretas de inclusión o exclusión. En esa dirección, distintas investigaciones han mostrado que el clima escolar se relaciona con conductas agresivas, procesos de desvinculación moral y niveles de empatía entre adolescentes, lo que confirma que la experiencia cotidiana del entorno escolar incide en la manera como los estudiantes tramitan los conflictos y se vinculan con los otros (Montero et al., 2021; Yang et al., 2020).

Esta discusión adquiere especial densidad cuando se articula con la cultura de paz. En el campo educativo contemporáneo, la paz no se comprende solo como ausencia de violencia abierta, sino como construcción cotidiana de relaciones más justas, dialógicas y respetuosas de la dignidad humana. Ello exige desplazar la mirada desde respuestas meramente correctivas hacia procesos formativos que reconozcan el conflicto como parte de la vida escolar y no solo como un problema de disciplina. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un escenario decisivo para aprender a escuchar, disentir, reparar y participar (Gregory et al., 2024; Moran et al., 2024).

En Colombia, este debate ha cobrado fuerza a partir de políticas y apuestas institucionales orientadas a posicionar la paz y la convivencia como horizontes de formación. Sin embargo, la literatura especializada advierte que persisten distancias entre la formulación normativa y la práctica escolar. Miranda et al. (2022) muestran tensiones entre el enfoque formativo de la política pública de convivencia y las lógicas de control y gestión administrativa que suelen imponerse en su aplicación. En una línea cercana, Toro et al. (2021) sostienen que la Cátedra de la Paz posee un importante potencial formativo, aunque su implementación todavía enfrenta dificultades de apropiación pedagógica y de articulación con la vida escolar.

A ello se suma un vacío específico en la investigación educativa colombiana. Si bien existen estudios sobre normativas, diseños curriculares y perspectivas docentes, siguen siendo menos frecuentes aquellos que analizan cómo los estudiantes significan la paz, cómo viven la convivencia y cómo perciben la distancia entre lo que la institución declara y lo que ocurre en su cotidianidad. Vásquez (2020) advierte precisamente esta necesidad al señalar que la literatura sobre la Cátedra de la Paz todavía debe profundizar en los imaginarios, posibilidades y características del estudiantado.

Este punto resulta especialmente relevante en la educación media, etapa en la que se intensifican los procesos de construcción identitaria, el peso del grupo de pares y la sensibilidad frente a experiencias de justicia o arbitrariedad. De hecho, estudios recientes han mostrado que cuando los adolescentes perciben un clima escolar positivo disminuyen las conductas de agresión y se fortalecen las respuestas prosociales, mientras que la percepción de entornos poco justos o escasamente conectivos favorece formas de hostilidad, exclusión y desenganche moral (Montero et al., 2021; Yang et al., 2020). Del mismo modo, la literatura sobre prácticas restaurativas ha mostrado que estas fortalecen el vínculo, la escucha y la resolución de conflictos, aunque requieren tiempo, formación y coherencia institucional para no quedar reducidas a acciones aisladas (Gregory et al., 2024; Moran et al., 2024).

La participación estudiantil constituye otro punto central de esta discusión. Pérez et al. (2015) advierten que su importancia no es solo instrumental, sino democrática, ya que expresa la posibilidad de que la escuela encarne el tipo de ciudadanía que dice promover. Más recientemente, Egan et al. (2025) subrayan que, aunque el valor de la voz estudiantil es ampliamente reconocido, todavía persiste una distancia entre ese reconocimiento y su concreción en la toma de decisiones escolares. Cuando ello ocurre, la participación se vuelve simbólica y la cultura de paz corre el riesgo de quedarse en el plano declarativo.

En ese marco, el presente artículo analiza la tensión entre el discurso institucional y la experiencia escolar en torno a la cultura de paz, la participación y la justicia en la convivencia de dos colegios de Envigado, uno oficial y uno privado. Su interés no radica solo en establecer si la cultura de paz aparece en los documentos institucionales, sino en comprender si logra traducirse en experiencias de escucha, legitimidad normativa, participación y resolución no violenta del conflicto. El estudio parte de la premisa de que la convivencia escolar constituye un campo de disputa entre una racionalidad disciplinaria, orientada al control y al cumplimiento, y una racionalidad pedagógica y democrática, centrada en el diálogo, el reconocimiento y la construcción compartida de acuerdos.

El aporte del artículo se ubica en dos planos. Por una parte, ofrece una lectura situada de la cultura de paz en contextos escolares urbanos colombianos, atendiendo a la voz de estudiantes de educación media, todavía insuficientemente explorada en la literatura. Por otra, problematiza la distancia entre el plano documental y el plano experiencial, mostrando que la paz escolar no depende solo de su formulación discursiva, sino de la coherencia con que se encarna en prácticas de relación, participación y justicia cotidiana. Desde allí, el estudio busca aportar a la discusión sobre el papel de la escuela en la formación ciudadana, entendida no como simple enunciación de valores, sino como experiencia vivida en la cotidianidad institucional.

2. Métodos

El estudio se desarrolló desde el paradigma socio-crítico, con enfoque cualitativo e intención interpretativo-comprensiva. Esta decisión respondió al interés de comprender cómo se configura la tensión entre el discurso institucional sobre cultura de paz y la experiencia escolar vivida por los actores educativos, especialmente por los estudiantes de educación media. En lugar de medir variables o establecer relaciones causales, la investigación buscó reconstruir significados, tensiones y formas de nombrar la convivencia, la participación y la justicia escolar en contextos concretos. En términos metodológicos, el diseño se estructuró como un estudio de caso múltiple, opción pertinente cuando se pretende examinar fenómenos contemporáneos en escenarios reales y desde diversas fuentes de información, preservando su complejidad contextual (Hyett et al., 2014). Esta orientación coincide con la arquitectura metodológica de la tesis de base, en la cual se asumieron dos instituciones educativas del municipio de Envigado como casos de análisis.

Las unidades de estudio fueron dos instituciones educativas de Envigado, una oficial y una privada, ambas con oferta de educación media. La selección de los casos respondió a un criterio

intencional y comparativo, pues interesaba contrastar cómo se incorporan los principios de cultura de paz en los documentos institucionales y cómo son vividos, interpretados y disputados por los actores escolares en cada institución. Los participantes incluyeron estudiantes de educación media, docentes de básica secundaria y media, directivos docentes y madres, padres o acudientes vinculados a procesos de convivencia o participación escolar. El número final de participantes fue de 20, distribuidos entre 8 estudiantes, 5 docentes, 3 directivos y 4 familiares, con características sociodemográficas básicas asociadas a rol institucional, nivel educativo y pertenencia a una u otra institución. La selección fue intencional y teórica, orientada por la diversidad de experiencias y puntos de vista, y el cierre de la muestra se definió por saturación teórica en el análisis de los relatos y de los documentos, cuando las categorías centrales dejaron de aportar variaciones sustantivas al problema estudiado (Hyett et al., 2014; Braun y Clarke, 2006).

En coherencia con el problema de investigación, se emplearon técnicas de producción de información que permitieran recuperar tanto el plano normativo-institucional como el plano experiencial. Se realizó análisis documental de proyectos educativos institucionales, manuales de convivencia, actas, planes y proyectos asociados a convivencia y Cátedra de la Paz, con el fin de identificar si los principios de cultura de paz aparecían de manera explícita, implícita o ausente. Asimismo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de educación media, docentes, directivos y familias, y grupos focales a estudiantes y docentes, en grupos separados, orientados a profundizar en las percepciones sobre convivencia, conflicto, participación, justicia escolar y prácticas de gestión institucional.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 20 minutos y se desarrollaron en la institución. Para las entrevistas se elaboró un guion semiestructurado organizado en bloques temáticos vinculados con cultura de paz, convivencia escolar, participación estudiantil, factores facilitadores y limitantes, y prácticas pedagógicas e institucionales relacionadas con la paz escolar. Entre las preguntas guía se incluyeron cuestiones como: “¿cómo se gestionan los conflictos en la institución?”, “¿de qué manera participan los estudiantes en la construcción de acuerdos?” y “¿qué experiencias permiten reconocer prácticas de justicia o de sanción en la vida escolar?”, revisados previamente por expertos, lo que permitió fortalecer la coherencia entre categorías analíticas, objetivos del estudio e instrumentos de recolección. Esta combinación metodológica hizo posible comparar lo que cada institución declara en sus textos formales con lo que estudiantes y demás actores narran desde su experiencia cotidiana, preservando así la lógica comparativa propia del estudio de caso múltiple (McIntosh y Morse, 2015; Nowell et al., 2017).

El procedimiento de recolección se desarrolló en cinco momentos. Primero, se realizó el contacto formal con las instituciones y la concertación del cronograma de trabajo. Luego se llevó a cabo la socialización del estudio con docentes, estudiantes y familias, junto con la obtención de consentimientos informados y asentimientos cuando correspondía. En una tercera fase se efectuó la revisión documental. Posteriormente se aplicaron las entrevistas y, según la lógica del diseño original, los grupos focales previstos. Finalmente, se realizaron observaciones de contexto y un cierre de campo con devolución inicial de la experiencia. Esta secuencia permitió sostener un trabajo de campo situado, progresivo y coherente con una investigación cualitativa centrada en la voz de los actores y en la reconstrucción contextualizada de los fenómenos escolares.

El análisis de la información se realizó mediante análisis temático interpretativo. Esta estrategia fue adecuada porque permitió identificar patrones de significado en los relatos y en los documentos, sin desprenderlos del contexto institucional y relacional en que fueron producidos. Siguiendo referentes ampliamente reconocidos, el proceso comprendió familiarización con el corpus, codificación inicial, agrupación de códigos, construcción y revisión de temas, así como elaboración de narrativas interpretativas (Braun y Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). En el estudio, la codificación articuló categorías a priori derivadas del marco teórico-metodológico con categorías emergentes

construidas desde el material empírico. Se prestó especial atención a temas álgidos como violencia, exclusión, silencios, estigmas, sanción, mediación, participación y percepciones de justicia. El apoyo tecnológico se realizó mediante ATLAS.ti, utilizado para organizar transcripciones, documentos, códigos, co-ocurrencias y redes temáticas, sin sustituir el juicio interpretativo del investigador.

Para fortalecer la consistencia del análisis se recurrió a triangulación metodológica y triangulación de actores. La primera permitió contrastar entrevistas, documentos institucionales, grupos focales y observaciones; la segunda hizo posible comparar perspectivas de estudiantes, docentes, directivos y familias. Este procedimiento no se asumió como verificación mecánica, sino como estrategia para reconocer convergencias, discontinuidades y tensiones entre lo normativo y lo vivido. En consonancia con los criterios de rigor cualitativo, se cuidaron la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad, mediante la trazabilidad del proceso analítico, la reflexividad del investigador, el uso sistemático de memorandos y la devolución de hallazgos a las comunidades educativas. La literatura metodológica reciente coincide en que la transparencia analítica la explicación de decisiones y la construcción de una ruta auditable son claves para sostener la confiabilidad del análisis temático y de los estudios cualitativos de caso (Nowell et al., 2017; Braun y Clarke, 2023).

En el plano ético, el estudio garantizó consentimiento informado, asentimiento en el caso de menores de edad, confidencialidad, anonimato mediante codificación de participantes y respeto al derecho de retiro sin consecuencias. Asimismo, se contempló el cuidado emocional de los participantes, dado que las entrevistas y conversaciones podían movilizar experiencias asociadas con conflicto, exclusión o malestar escolar. Estas precauciones fueron consistentes con el tipo de población involucrada y con la sensibilidad del tema abordado, pues la convivencia escolar y la cultura de paz comprometen dimensiones relacionales y subjetivas que requieren un tratamiento ético cuidadoso.

3. Resultados y discusión

El análisis permitió identificar que la cultura de paz en las dos instituciones estudiadas no se configura como una realidad homogénea ni plenamente consolidada, sino como un campo de tensiones entre discursos institucionales, prácticas escolares y experiencias estudiantiles. La triangulación entre documentos, entrevistas y lectura categorial mostró una presencia desigual de sus principios, así como una distancia persistente entre lo que la escuela declara en sus textos formales y lo que los actores, especialmente los estudiantes, reconocen en su vida cotidiana. Esta tensión se hizo visible tanto en el análisis documental como en la codificación comparativa por actor educativo. En los documentos revisados aparecieron con frecuencia expresiones asociadas a “respeto”, “convivencia”, “ciudadanía” y “resolución pacífica de conflictos”, pero la lectura comparativa mostró que esas formulaciones no siempre se traducen en orientaciones pedagógicas explícitas ni en mecanismos claros de participación. A la vez, la matriz de codificación por actor educativo reveló diferencias significativas en las categorías priorizadas, lo que refuerza la idea de que la cultura de paz tiene mayor peso en el plano declarativo que en el plano experiencial (Hernández et al., 2017; García y Verdugo, 2023)

3.1. Cultura de paz entre el plano normativo y la experiencia cotidiana

En los documentos institucionales analizados, la cultura de paz aparece formulada con intensidad variable. Tanto los proyectos educativos institucionales como los manuales de convivencia y las actas revisadas contienen referencias al respeto, la convivencia, la ciudadanía y la resolución pacífica de conflictos. No obstante, la lectura sistemática mostró que tales referencias oscilan entre formulaciones explícitas, menciones implícitas y vacíos relevantes, como se sintetiza en la figura sobre nivel de incorporación de principios de cultura de paz. En varios apartados predominan expresiones generales como “convivencia armónica”, “formación en valores” o “respeto”, pero sin desarrollo claro de procedimientos restaurativos, mediación escolar o participación estudiantil efectiva. Esto permite

sostener que la paz tiene mayor presencia como horizonte discursivo que como estructura organizadora de la vida escolar (Hernández et al., 2017; García y Verdugo, 2023).

Esta situación se hizo aún más evidente al contrastar el plano documental con los relatos de los actores. Mientras en los textos institucionales predomina un lenguaje orientado al respeto, la convivencia armónica y la formación en valores, en las entrevistas emergen experiencias donde la gestión de los conflictos se percibe todavía muy asociada al llamado de atención, la corrección conductual y la respuesta sancionatoria. El contraste se refuerza con la triangulación metodológica, en la que se identificaron desajustes concretos entre documentos que declaran principios de participación y diálogo y relatos que describen prácticas más cercanas al control que a la deliberación. En consecuencia, el discurso institucional sobre paz no desaparece, pero convive con prácticas que no siempre son leídas por los estudiantes como formativas o participativas (Miranda et al., 2022; Urbano et al., 2021).

3.2. Convivencia, conflicto y participación estudiantil

Un segundo hallazgo central fue la coexistencia de dos racionalidades en la gestión de la convivencia. Por una parte, aparece una racionalidad disciplinaria, vinculada con el cumplimiento de normas, el control del comportamiento y la necesidad de mantener el orden institucional. Por otra, emerge una racionalidad formativa, que se expresa en el valor atribuido al diálogo, la mediación, la escucha y la participación de los estudiantes en la tramitación de los conflictos. La matriz comparativa de codificación por actor educativo ofrece aquí un indicio empírico relevante. En la categoría diálogo, las mayores frecuencias se concentran en docentes y directivos, mientras que en estudiantes y familias la presencia es menor. En cambio, la participación estudiantil alcanza su valor más alto en estudiantes, frente a docentes, directivos y familias. Esta distribución sugiere que directivos y docentes privilegian el diálogo como principio de gestión, mientras que los estudiantes enfatizan con más fuerza la participación como demanda no suficientemente satisfecha (Leyton, 2020; Egan et al., 2025).

Este hallazgo sugiere que la convivencia no se vive del mismo modo según la posición que se ocupa en la estructura escolar. Para los estudiantes, el problema no radica únicamente en la existencia de normas, sino en la escasa posibilidad de incidir realmente en su interpretación, construcción o revisión. Así, la participación tiende a ser percibida como limitada o intermitente, lo que reduce la legitimidad de los acuerdos institucionales y debilita el sentido democrático de la convivencia. La propia distribución de frecuencias refuerza esta interpretación, pues mientras la categoría normas de convivencia aparece relativamente equilibrada entre actores, la participación presenta la mayor asimetría del conjunto. Al mismo tiempo, se reconocieron experiencias puntuales de mediación, conciliación y trabajo grupal que muestran que las instituciones no se mueven exclusivamente en una lógica punitiva, aunque tales experiencias todavía aparecen fragmentadas y dependientes de iniciativas particulares más que de una política escolar plenamente consolidada (Malagón et al., 2016; Gregory et al., 2024).

3.3. Empatía, formación docente y justicia escolar como ejes relacionales

Un tercer hallazgo mostró que la convivencia escolar se encuentra fuertemente atravesada por dimensiones relacionales y afectivas. En la red de co-ocurrencia de categorías elaborada en la tesis, la empatía apareció como un nodo articulador conectado con la resolución pacífica de conflictos y con la formación docente. La figura correspondiente muestra, además, que la empatía presenta una presencia relativamente alta y transversal en todos los grupos, con menciones en docentes, directivos, estudiantes y familias, lo que la convierte en una de las pocas categorías con reconocimiento relativamente compartido. La percepción compartida por varios actores indica que la calidad de la convivencia no depende solo de reglamentos o protocolos, sino también de la forma en que docentes y directivos escuchan, contienen, median y reconocen a los estudiantes en situaciones conflictivas (Gutiérrez y Buitrago, 2019; Montero et al., 2021).

De manera consistente, la formación docente emergió como una preocupación fuerte en las voces de docentes y directivos, quienes reconocen la necesidad de mayores herramientas para abordar conflictos desde enfoques más pedagógicos y menos reactivos. En la matriz comparativa, esta categoría alcanza sus frecuencias más altas en docentes y directivos, mientras que en estudiantes y familias aparece de manera mucho menos visible. Esta diferencia sugiere una brecha entre la preocupación institucional por capacitarse y la percepción cotidiana de sus efectos. Cuando esa formación no se traduce en cambios observables en el trato, en la escucha o en la gestión del conflicto, la convivencia continúa siendo leída desde códigos de distancia, arbitrariedad o sanción (Gutiérrez y Buitrago, 2019; Moran et al., 2024).

En esa misma línea, la justicia escolar apareció como una dimensión decisiva. Los relatos indican que las normas no son cuestionadas por su sola existencia, sino por la manera en que se aplican. La distribución relativamente equilibrada de la categoría normas de convivencia entre estudiantes, directivos, docentes y familias muestra que todos los actores la consideran relevante; sin embargo, esa cercanía cuantitativa no implica acuerdo en su sentido. Cuando los estudiantes perciben que las decisiones son desproporcionadas, que sus versiones no son escuchadas o que las respuestas institucionales varían según el actor involucrado, se debilita la legitimidad de la convivencia y la paz pierde densidad formativa. Por el contrario, cuando la norma se acompaña de escucha, proporcionalidad y reconocimiento, las posibilidades de una convivencia más democrática se amplían (Habermas, 1984; Gregory et al., 2024).

A continuación, se sintetizan en la siguiente tabla los hallazgos hasta aquí expuestos:

Tabla 1

Síntesis de hallazgos centrales del estudio

Eje de Hallazgo	Manifestación Principal	Tendencia Identificada
Cultura de paz en documentos	Presencia de referencias al respeto, la convivencia y la ciudadanía	Mayor peso declarativo que pedagógico
Gestión del conflicto	Coexistencia de enfoques sancionatorios y mediadores	Predominio parcial del control sobre la restauración
Participación estudiantil	Demanda fuerte de voz e incidencia real por parte de estudiantes	Participación percibida como limitada o simbólica
Empatía	Categoría altamente conectada con convivencia y resolución pacífica	Reconocida como base relacional de la paz escolar
Formación docente	Alta preocupación institucional por fortalecer capacidades	Baja visibilidad de sus efectos para estudiantes y familias
Justicia escolar	Importancia de la escucha, la proporcionalidad y la legitimidad normativa	Factor decisivo para que la convivencia sea asumida como justa

3.4. Discusión

Los resultados permiten afirmar que la cultura de paz, en los casos estudiados, no opera como una dimensión plenamente integrada a la vida escolar, sino como una construcción tensionada entre normatividad, prácticas institucionales y experiencias estudiantiles. Este hallazgo dialoga de manera directa con la tesis de que la paz escolar no puede reducirse a enunciados generales sobre respeto o convivencia, sino que necesita expresarse en formas concretas de relación, participación y justicia. En ese sentido, la evidencia confirma que existe una brecha entre el discurso institucional y la experiencia cotidiana, aunque esa brecha no debe leerse como ausencia absoluta de cultura de paz, sino como una presencia irregular, ambivalente y todavía en disputa.

Esta lectura encuentra respaldo en el marco normativo colombiano, aunque también lo problematiza. La Ley 1620 de 2013 creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y estableció responsabilidades institucionales para la formación en derechos humanos, educación para la

sexualidad y prevención y mitigación de la violencia escolar. El Decreto 1965 de 2013 reglamentó ese sistema e introdujo lineamientos para rutas de atención, herramientas de seguimiento y ajuste de los manuales de convivencia. A su vez, la Ley 1732 de 2014 estableció la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, y el Decreto 1038 de 2015, luego compilado en el Decreto 1075 de 2015, dispuso su obligatoriedad, sus objetivos y la necesidad de articularla con los comités de convivencia escolar. En conjunto, este marco jurídico configura una apuesta clara porque la paz y la convivencia no sean asuntos periféricos, sino dimensiones estructurales del proyecto educativo colombiano.

Sin embargo, los resultados muestran que la existencia de ese marco normativo no garantiza por sí misma una transformación equivalente en las prácticas escolares. En este punto, los hallazgos se aproximan a lo señalado por Miranda et al. (2022), quienes advierten que la política pública de convivencia escolar en Colombia suele debatirse entre su pretensión formativa y su traducción en lógicas administrativas de control, reporte y gestión del caso. Justamente, en las instituciones analizadas, los documentos incluyen lenguaje afín a la paz y la ciudadanía, pero los relatos de los actores sugieren que, al momento de tramitar los conflictos, aún predomina con frecuencia una racionalidad correctiva. Ello permite sostener que la legislación ha creado condiciones de posibilidad, pero que la apropiación pedagógica de esas condiciones sigue siendo desigual.

Desde una perspectiva teórica, esta tensión puede leerse en clave freireana y habermasiana. Como ya sugería Freire (1970), una escuela que se organiza prioritariamente desde la verticalidad, la obediencia y la transmisión difícilmente puede convertir el conflicto en oportunidad de aprendizaje democrático. A su vez, desde Habermas (1984), la legitimidad de las normas no se sostiene solamente en la autoridad institucional, sino en la posibilidad de que los sujetos se reconozcan como interlocutores válidos en procesos de deliberación. Lo hallado en Envigado confirma esa intuición. El problema no es la existencia de normas, sino la debilidad de los procesos dialógicos que las vuelven comprensibles, justas y habitables para los estudiantes. Cuando la convivencia se percibe como imposición, se debilita la confianza en la escuela como espacio de formación democrática.

La cuestión de la participación estudiantil refuerza esta lectura. Los resultados muestran que los estudiantes demandan mayor incidencia en la construcción y revisión de acuerdos, mientras docentes y directivos enfatizan más el diálogo como principio general que la participación como ejercicio concreto de poder compartido. Esta asimetría coincide con la literatura reciente sobre voz estudiantil. Egan et al. (2025) muestran que las instituciones educativas suelen reconocer discursivamente la importancia de la participación, pero no siempre traducen ese reconocimiento en estructuras de decisión efectivas. Algo semejante se observa aquí. La participación aparece como valor aceptado, pero no siempre como práctica consistente. Desde esta perspectiva, la paz escolar se debilita cuando la agencia estudiantil se reduce a consulta simbólica, y se fortalece cuando la voz de los jóvenes incide realmente sobre la convivencia.

Otro punto relevante es la persistencia de la tensión entre enfoques sancionatorios y enfoques restaurativos. Los datos del estudio evidencian que, aunque existen experiencias de mediación y escucha, estas aún no desplazan de manera decidida la centralidad del control conductual. Tal hallazgo converge con revisiones recientes sobre prácticas restaurativas en la escuela. Weber et al. (2020), en una revisión sistemática, señalan que las prácticas restaurativas ofrecen una alternativa a las intervenciones retributivas tradicionales, especialmente en contextos escolares atravesados por conflictos recurrentes. En una línea complementaria, Gregory et al. (2024) encontraron que la exposición de adolescentes a prácticas restaurativas se asocia con percepciones más favorables de apoyo, estructura escolar y menor presencia de acoso. Por su parte, Moran et al. (2024) subrayan que estas prácticas solo adquieren consistencia cuando se articulan con una cultura institucional de escucha y relación, y no cuando funcionan como episodios aislados. Leídos a la luz de los hallazgos de

Envidado, estos aportes permiten sostener que la transición hacia una cultura de paz más vivida exige pasar de la reacción disciplinaria a una pedagogía relacional y restaurativa.

La centralidad de la empatía y de la justicia escolar añade otra capa interpretativa. En la tesis, la empatía no aparece como valor abstracto, sino como experiencia relacional que conecta con el modo en que se escuchan las versiones de los estudiantes, se acompañan los conflictos y se evita la escalada de agresiones. Esta observación se alinea con lo encontrado por Montero et al. (2021), quienes muestran que el clima escolar, el desenganche moral y la empatía se relacionan de forma significativa con las dinámicas de bullying en adolescentes. También coincide con Avivar-Cáceres et al. (2022), quienes evidencian que los programas basados en comunicación, mediación y habilidades socioemocionales pueden mejorar el clima escolar y reducir la violencia en secundaria. Así, la empatía y la justicia no pueden ser pensadas como complementos secundarios de la convivencia, sino como condiciones estructurales para que la paz tenga contenido formativo.

La dimensión de la justicia escolar resulta particularmente significativa porque conecta el plano normativo con el plano subjetivo. Una norma puede estar jurídicamente respaldada y, al mismo tiempo, ser vivida como injusta si no hay escucha, proporcionalidad o reconocimiento. En los resultados, varios indicios apuntan a que la percepción de arbitrariedad deteriora el vínculo entre estudiantes e institución. Esto permite afirmar que la convivencia democrática no depende solo de sancionar menos, sino de construir decisiones que sean leídas como razonables, transparentes y consistentes. En consecuencia, la justicia escolar debe entenderse como un componente sustantivo de la cultura de paz y no únicamente como efecto colateral del orden institucional.

En el contexto colombiano, esta lectura también interpela la implementación de la Cátedra de la Paz. La Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 la conciben como espacio obligatorio de reflexión y aprendizaje en torno a la paz y el desarrollo sostenible, con articulación al sistema de convivencia escolar. No obstante, los hallazgos de este estudio sugieren que dicha cátedra corre el riesgo de perder potencia cuando queda reducida a mención documental o a actividad puntual, sin incidencia real sobre las relaciones, las decisiones y la experiencia cotidiana de los estudiantes. Por ello, más que pensar la Cátedra de la Paz como un componente añadido, los resultados invitan a entenderla como principio transversal que debe permear los manuales, las prácticas pedagógicas, los comités de convivencia y los modos concretos de gestionar el conflicto.

En síntesis, la discusión confirma que la cultura de paz en la escuela no se juega solamente en el nivel de las declaraciones institucionales, sino en la capacidad de articular coherencia normativa, participación efectiva, diálogo, empatía, resolución no violenta del conflicto y justicia escolar. Esta red de categorías, ya identificada en la tesis, ofrece un modelo interpretativo sólido para comprender por qué la convivencia escolar puede oscilar entre el control disciplinario y la formación democrática. Allí donde la norma se separa de la escucha y de la participación, la paz se vuelve retórica; allí donde el conflicto se tramita desde mediación, justicia y reconocimiento, la paz se vuelve experiencia.

4. Conclusiones

Los resultados del estudio permiten concluir, en primer lugar, que la cultura de paz en las instituciones analizadas no está ausente, pero sí aparece de manera fragmentada y desigual. Su presencia es más visible en los documentos institucionales y en el plano declarativo que en las experiencias cotidianas de los estudiantes. El hallazgo central consiste en que la distancia entre lo que la escuela enuncia sobre paz, convivencia y ciudadanía y lo que efectivamente viven los actores escolares sigue siendo significativa, especialmente en la manera como se tramitan los conflictos, se aplican las normas y se habilitan, o se restringen, los espacios de participación estudiantil.

En segundo lugar, el estudio muestra que la convivencia escolar se configura en la tensión entre una lógica disciplinaria y una lógica formativa. Aunque ambas coexisten, la primera conserva un peso importante en la gestión cotidiana del conflicto, mientras que la segunda aparece más asociada a

experiencias puntuales de mediación, escucha y corresponsabilidad. En este marco, la voz estudiantil emerge como un hallazgo decisivo, pues los estudiantes no cuestionan únicamente la existencia de normas, sino la limitada posibilidad de incidir en su construcción, interpretación y aplicación. Esta asimetría permite comprender que la participación no constituye un componente accesorio de la cultura de paz, sino una de sus condiciones de posibilidad.

En tercer lugar, la investigación aporta evidencia para sostener que la empatía, la formación docente y la justicia escolar operan como ejes relacionales fundamentales para una cultura de paz situada. La convivencia mejora cuando los actores perciben escucha, proporcionalidad, mediación y reconocimiento; por el contrario, se debilita cuando predominan la arbitrariedad, la distancia y la respuesta sancionatoria. En ese sentido, el aporte específico del estudio consiste en proponer una lectura articulada de la cultura de paz escolar como campo de tensión entre normatividad, experiencia, participación y justicia, atendiendo de manera particular a la perspectiva de estudiantes de educación media en dos instituciones de Envigado, una oficial y una privada.

En el plano metodológico, el trabajo aporta una lectura comparativa entre dos escenarios institucionales y muestra la utilidad de articular análisis documental, entrevistas y triangulación de actores para reconstruir la distancia entre lo declarado y lo vivido. En el plano contextual, ofrece una comprensión situada de cómo se expresa la cultura de paz en instituciones urbanas atravesadas por marcos normativos comunes, pero por experiencias escolares no equivalentes. En esa medida, su contribución no radica solo en confirmar que la paz escolar requiere coherencia entre discurso y práctica, sino en precisar que dicha coherencia depende de la articulación entre participación efectiva, gestión del conflicto, escucha institucional y legitimidad de las normas.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones. Su carácter cualitativo y su desarrollo en dos instituciones específicas de Envigado no permiten generalizar los hallazgos a otros contextos sin mediaciones analíticas. Del mismo modo, el peso otorgado a las percepciones estudiantiles, aunque constituye una fortaleza del trabajo, deja abierta la necesidad de ampliar en futuras investigaciones la comparación con otros actores y con más contextos escolares. Asimismo, habría sido valioso contar con un seguimiento más prolongado de las dinámicas institucionales para observar con mayor profundidad la evolución de las tensiones identificadas.

A partir de ello, futuras investigaciones podrían ampliar el número de instituciones participantes, incorporar diseños comparativos entre contextos urbanos y rurales, o profundizar en el seguimiento de experiencias concretas de mediación, justicia restaurativa y participación estudiantil. También resultaría pertinente explorar con mayor detalle la relación entre cultura de paz, formación docente y transformación de prácticas escolares. En suma, la principal contribución del estudio consiste en mostrar que la cultura de paz no puede comprenderse como un agregado discursivo del proyecto escolar, sino como una construcción cotidiana que se realiza, o se fractura, en la manera como la escuela escucha, regula, reconoce y permite participar a quienes la habitan.

Referencias

- Avivar, S., Prado, V., & Parra, D. (2022). Effectiveness of the FHaCE Up! program on school violence, school climate, conflict management styles, and socio-emotional skills on secondary school students. *Sustainability*, 14(24), 17013. <https://doi.org/10.3390/su142417013>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>

- Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Congreso de la República de Colombia. (2014, 1 de septiembre). Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Egan, S., O'Donovan, M., & Lafferty, N. (2025). Creating an inclusive school community: Exploring school leaders' perceptions of student voice and student participation in decision-making in Irish post-primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101847. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101847>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Noguera, L. J. C., & Verdugo Gómez, W. A. (2023). Cultura de paz y no violencia: una revisión de la literatura desde la cátedra de la paz. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), 63–75. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.1.2023.63-75>
- Gregory, A., Huang, F. L., & Ward-Seidel, A. R. (2024). Adolescent exposure to restorative practices and their perceptions of support, structure, and bullying in the school climate. *AERA Open*, 10. <https://doi.org/10.1177/23328584241288525>
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167–192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Volume 1. Reason and the rationalization of society*. Beacon Press.
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A., & Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149–172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hyett, N., Kenny, A., & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9, 23606. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23606>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007–2017). *Revista Colombiana de Educación*, 80, 227–260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Malagón Buitrago, E. L., Mateus Gómez, M. E., & Gómez Carrillo, S. E. (2016). La convivencia escolar, un camino hacia la cultura de la paz. *Educación y Ciudad*, 31, 43–56. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1608>
- McIntosh, M. J., & Morse, J. M. (2015). Situating and constructing diversity in semi-structured interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 2. <https://doi.org/10.1177/2333393615597674>
- Miranda, C. F., Albor, A. C., & Arrieta, K. (2022). Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, 27(41), 13–30. <https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677>
- Montero, C., Moreno, J. A., Ruiz, L. M., & Cervelló, E. (2021). School climate, moral disengagement and empathy as predictors of bullying in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 656775. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775>

- Moran, E., Sloan, S., Walsh, E., & Taylor, L. (2024). Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100323>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Pérez, L., & González, C. (2015). Scope and quality of student participation in school. *Youth & Society*, 47(6), 763–787. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1009920>
- Presidencia de la República de Colombia. (2013, 11 de septiembre). Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (sección sobre Cátedra de la Paz). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Presidencia de la República de Colombia. (2015, 25 de mayo). Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Toro, K., Amaya, T., & Romero, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 355–370. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100355>
- Urbano Mejia, C. Y., Villota Benítez, M. M., & Ramírez, L. F. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: un estado del arte sobre programas de intervención escolar. *Ciudad Paz-ando*, 14(2), 32–48. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>
- Vásquez, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221–239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Weber, C., & Vereenoghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100009. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009>
- Yang, J., Wang, X., & Lei, L. (2020). Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 109, 104716. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104716>