



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
“INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
RUBIO - TÁCHIRA



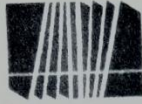
**FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA CONVIVENCIA
ESCOLAR: UN ABORDAJE FENOMENOLÓGICO EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE
CÚCUTA**

Intención investigativa presentada con requisito parcial para la obtención del título de
Doctor en Educación

Autor: Cesar Mauricio Bello Díaz

Tutor: Dr. Andrés Sánchez

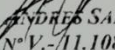
Rubio, marzo de 2025



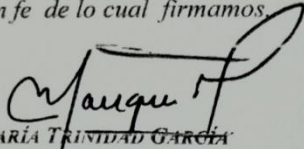
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

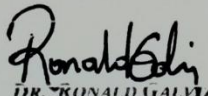
Reunidos el día lunes, veintisiete de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : ANDRES SANCHEZ (TUTOR), MARIA TRINIDAD GARCIA, RONALD GALVIZ, DAYSI RAMIREZ Y LÍDIMO CHACÓN, Cédulas de Identidad Números V.-11.108.939, V.-11.106.799, V.-16.959.326, V.- 10.161.373 y V.-5.655.944, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de Julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Titulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UN ABORDAJE FENOMENOLÓGICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILLADORA DE CÚCUTA", presentado por el participante BELLO DÍAZ CÉSAR MAURICIO, cédula de ciudadanía N° CC.-80.096.258 / pasaporte N° P.- AZ365005, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DR. ANDRÉS SANCHEZ
C.I.N° V.-11.108.939

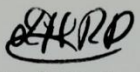
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR


DRA. MARÍA TRINIDAD GARCÍA
C.I.N° V.-11.106.799


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. RONALD GALVIZ
C.I.N° V.- 16.959.326

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. DAYSI RAMÍREZ
C.I.N° V.- 10.161.373

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. LÍDIMO CHACÓN
C.I.N° V.-5.655.944

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL POLITÉCNICA DE LA
FUERZA ARMADA NACIONAL BOLIVARIANA

CONTENIDO

Índice	Pág.
CAPÍTULO I	
Planteamiento del Problema	10
Justificación e Importancia de la Investigación	16
CAPITULO II	
MARCO TEÓRICO	21
Antecedentes	21
Supuestos teóricos	24
Fundamentación epistemológica y ontológica	30
Bases teóricas	34
Fundamentación conceptual de las categorías iniciales	35
Bases Legales	40
CAPÍTULO III	
Marco Metodológico	43
Naturaleza de la investigación	44
Enfoque de la investigación	46
Método de investigación	47
Técnicas e instrumentos de recolección de información	53
Técnicas de análisis de la información	55
CAPITULO IV	
Análisis e Interpretación de los Datos	65
Presentación de hallazgos	67
CAPITULO V	
La formación basada en las competencias ciudadanas para el desarrollo de la convivencia escolar: un espacio para la cultura de la paz por medio de la pedagogía intercultural	132
Consideraciones finales	138
Referencias Bibliográficas	139

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla No.1. Categorías Iniciales	39
Tabla No. 2 Síntesis del proceso desde la línea de investigación	45
Tabla No .3. Descripción de los informantes claves	53
Tabla No. 4 Fases de la investigación	63
Tabla No. 5 Hallazgos, categorización y codificación Atlas ti.	68
Tabla No.6 Categoría Responsabilidad y participación ciudadana	75
Tabla No 7 Gestión documental con apoyo de ATLAS.ti (2025).	79
Tabla No.8 Categoría La diversidad y el derecho individual	82
Tabla No.9 Categoría Tolerancia y corresponsabilidad	84
Tabla No.10Categoría Capacidad de contribuir al bienestar común	88
Tabla No.11Categoría Respeto humano y empatía	91
Tabla No.12 Categoría Resolución de los conflictos y violencia	94
Tabla No. 13 Categoría La protección de la niñez	98
Tabla No.14 Categoría Participación de los padres en las actividades escolares	102
Tabla No. 15 Categoría Educar para la participación	106
Tabla No. 16 Categoría Diferencias en las relaciones	109
Tabla No. 17 Categoría Reflexión y el pensamiento crítico	113
Tabla No. 18 Categoría Desarrollo de las relaciones armónicas	117
Tabla No.19 Categoría Enfoque preventivo de la violencia escolar	121

Lista de Gráficos

	Pág.
Grafica No.1 Categoría Responsabilidad y participación ciudadana	76
Grafica No.2 Categoría La diversidad y el derecho individual	84
Grafica No.3 Categoría Tolerancia y corresponsabilidad	87
Grafica No. 4 Categoría Capacidad a contribuir al bienestar común	90
Grafica No.5 Categoría Respeto humano y empatía	94
Grafica No.6 Categoría Resolución de los conflictos y violencia	97
Grafica No.7 Categoría La protección de la niñez	101
Grafica No. 8 Categoría Participación de los padres en las actividades escolares	105
Grafica No. 9 Categoría Educar para la participación	108
Grafica No. 10 Categoría Diferencias en las relaciones	112
Grafica No. 11 Categoría Reflexión y el pensamiento crítico	116
Grafica No. 12 Categoría Desarrollo de las relaciones armónicas	120
Grafica No. 13 Categoría Enfoque preventivo de la violencia escolar	123
Grafica No 14 Síntesis fenomenológica de la investigación en competencias ciudadanas	128

Lista de Cuadros

	Pág.
Cuadro No. 1 Categoría Dialogo y la cultura de paz	91
Cuadro No 2 Categoría Convivencia Escolar	97
Cuadro No. 3 Categoría Cultura de Paz	105
Cuadro No 4 Categoría Ciudadanía Participativa	116
Cuadro No. 5 Categoría Ciudadanía y Convivencia	124

FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UN ABORDAJE FENOMENOLÓGICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE CÚCUTA

Intención investigativa presentada con requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Educación

Autor: Cesar Mauricio Bello Díaz

Tutor: Dr. Andrés Sánchez

Resumen

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, inscrita en el paradigma interpretativo y guiada por el método fenomenológico de Edmund Husserl, con el propósito de establecer un constructo teórico para la formación de las competencias ciudadanas desde la comprensión de las experiencias docentes en el contexto educativo. El estudio buscó develar las estructuras esenciales del fenómeno educativo tal como se presenta en la conciencia de los actores, orientando el análisis hacia la configuración de significados que sustentan la convivencia escolar y la cultura de paz.

El rigor científico se garantizó mediante un proceso sistemático de reducción eidética, aplicado al análisis de entrevistas semiestructuradas procesadas con el software ATLAS.ti. Desde seis categorías iniciales derivadas de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, emergieron más de sesenta códigos que, a través de un proceso progresivo de depuración y comparación constante, fueron sintetizados hasta alcanzar la saturación teórica en la categoría integradora denominada Pedagogía de la Interculturalidad. Los hallazgos permitieron identificar que la formación en competencias ciudadanas trasciende la instrucción normativa, constituyéndose en una experiencia intersubjetiva donde el docente orienta procesos de reflexión, diálogo y reconocimiento del otro. Así, la fenomenología husserliana posibilitó la comprensión del sentido educativo como construcción consciente, favoreciendo la estructuración de un modelo teórico que articula la educación, la convivencia escolar y la formación ciudadana desde una visión integral e intercultural.

Palabras clave: enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, fenomenología de Husserl, competencias ciudadanas, convivencia escolar, pedagogía de la interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

En un mundo marcado por la fragmentación social, la violencia simbólica y la erosión de los lazos comunitarios, la escuela emerge como un espacio privilegiado para aprender a convivir desde el respeto, la empatía y la valoración de la diversidad. Sin embargo, la creciente conflictividad interpersonal y la intolerancia dentro de los entornos educativos desafían la eficacia de los procesos formativos tradicionales, haciendo evidente la necesidad de replantear la educación como un proyecto ético y social que fortalezca la ciudadanía y la convivencia pacífica. La presente investigación surge como una respuesta a este desafío, proponiendo un constructo teórico que articule la formación de competencias ciudadanas con la construcción de una cultura de paz, concibiendo la convivencia escolar no solo como ausencia de conflicto, sino como práctica pedagógica activa y transformadora.

El estudio se desarrolla en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, con un enfoque cualitativo, y método fenomenológico, que busca comprender los significados que estudiantes, docentes y directivos atribuyen a la convivencia y al ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, la investigación considera la diversidad, la pluralidad y la ética como elementos esenciales para formar sujetos responsables, críticos y comprometidos con su comunidad, reconociendo en cada experiencia escolar un potencial para el aprendizaje colaborativo y el diálogo constructivo.

El Capítulo I delimita el problema de investigación y plantea la urgencia de fortalecer competencias ciudadanas como eje de la convivencia escolar, estableciendo los objetivos generales y específicos que guían el estudio. El Capítulo II explora los referentes teóricos sobre ciudadanía, convivencia y competencias ciudadanas, incorporando marcos normativos nacionales e internacionales que respaldan la propuesta pedagógica. El Capítulo III describe el diseño metodológico, fundamentado en entrevistas semiestructuradas a informantes clave, y detalla el proceso de recolección y sistematización de la información mediante herramientas como Atlas.ti. En el Capítulo IV

se presentan los hallazgos, articulando categorías emergentes y revelando cómo el diálogo, la participación, la empatía y la resolución de conflictos configuran la experiencia de la convivencia escolar. Finalmente, el Capítulo V integra estos hallazgos en un marco teórico que consolida la pedagogía de la interculturalidad como eje de la formación de competencias ciudadanas, mostrando su potencial transformador en la práctica educativa.

Esta investigación, más que una descripción de la realidad escolar, constituye una propuesta ética, pedagógica y epistemológica que invita a replantear la educación como espacio de esperanza, diálogo y cooperación. Al generar un constructo teórico sólido, se propone que la escuela forme ciudadanos capaces de convivir, participar y transformar colectivamente su entorno, reafirmando que la educación es, sobre todo, un acto de responsabilidad social y un camino hacia la construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Como lo planteo Descartes en su texto la duda metódica, “El sentido común es el menos común de los sentidos” la relación entre el Deber Ser y el Ser del concepto de ciudadanía es uno de los grandes desafíos de la sociedad, porque en medio de toda la dicotomía que se genera entre la teoría - lo que debería Ser- y la práctica, -lo que Es- plantea el dilema de ver el mundo en dos niveles, es el reto más relevante para quienes estudian y forman desde las ciencias sociales pues ya se está comprendiendo desde hace algún tiempo que el mundo no es ni blanco, ni negro y que hay una escala infinita de grises que de alguna manera interactúa y que debemos reconocer. Formar a los ciudadanos del aquí y del ahora para una realidad que no se ha develado pero que en su aplicación con base en la formación tradicional ha generado ciudadanos que no son responsables de su realidad plena, que buscan escapar de su realidad, que se esconden en la virtualidad, que chocan con un mundo cada vez más automatizado y que permite desplegar múltiples actitudes se convierten en la base de esta problemática.

Para empezar, se debe partir de un supuesto mínimo, como lo sugiere Cortina(1986), se establece en este punto que la ciudadanía en su función responde a una condición política que exige de una posición activa ante un orden de carácter social y a nivel institucional, considerada desde un marco convenido para la convivencia ante la diversidad individual y colectiva junto con una articulación socio-histórica heredada y descrita por un conjunto de costumbres, valores, símbolos y tradiciones que constituye una identidad cívica (Ruiz y Chaux, 2005). Ante esta premisa, una serie de simbologías, que permiten de forma teórica definir la identidad ciudadana por la que las instituciones educativas velan, por su valiosa transmisión y reafirmación, para mantener el legado cultural y social que distingue oportunamente la configuración de una nación por parte de su población repleta de un riqueza o bagaje cultural propia y autóctona.

A partir de la óptica social de la problemática resaltada, entre las causas que dificultan la formación de las competencias ciudadanas en Colombia se encuentra la falta de programas educativos coherentes, así como la desconexión entre la teoría y la práctica pedagógica prevista en el proceso de enseñanza de la ciudadanía. En efecto, esta situación dilucidada puede derivar en consecuencias preocupantes desde una postura crítica y reflexiva en el reflejo prospectivo de una baja participación cívica y social de los jóvenes, una alta interacción con la virtualidad, así como un impactante déficit en las competencias ciudadanas esenciales para la convivencia democrática en los centros educativos de la región del Norte del Santander.

Específicamente, el objeto de estudio de esta investigación delineada por la consolidación de un constructo teórico del concepto de ciudadanía, se centra en la formación de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria en Colombia para generar espacios de convivencia escolar pertinentes y formativos a través de un análisis fenomenológico de los procesos epistemológicos involucrados en este ámbito educativo y de las asumidas prácticas pedagógicas actuales. En este sentido, esta investigación busca responder a la pregunta: ¿Cómo se manifiestan y desarrollan los procesos epistemológicos en la formación de competencias ciudadanas en las estudiantes de secundaria en Colombia para la convivencia escolar? ¿cuáles son los desafíos y percepciones asociados a estos procesos?

La convivencia escolar se ha convertido en un tema de creciente preocupación en las instituciones educativas, en tanto constituye un factor determinante para el aprendizaje, el desarrollo integral y la construcción de ciudadanía. En la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, al igual que en otras instituciones del país, se identifican tensiones en las relaciones interpersonales, manifestaciones de intolerancia, y dificultades para la resolución pacífica de conflictos, que afectan el clima escolar.

Para abordar este tema, se han formulado las siguientes preguntas de investigación: ¿Es pertinente el proceso teórico para la formación en competencias ciudadanas con base en la convivencia escolar para la realidad de hoy? ¿Cómo es la formación de las competencias ciudadanas en los estudiantes de secundaria en Colombia? ¿Qué procesos didácticos existen en la formación ciudadana para la

convivencia escolar? ¿Cuál es la interacción entre el modelo de formación en competencia ciudadana, la convivencia escolar, la virtualidad y la realidad de la sociedad?

La escuela contemporánea se enfrenta a un profundo desafío: ser el espacio donde las nuevas generaciones aprendan a convivir en un entorno cada vez más plural, conflictivo y diverso. Sin embargo, en el contexto educativo analizado —correspondiente al nivel de educación media de una institución de carácter oficial—, se evidencian tensiones persistentes en las relaciones interpersonales, manifestadas en actitudes de intolerancia, falta de empatía, conflictos verbales y, en algunos casos, expresiones de violencia simbólica y física. Estas situaciones no solo afectan la dinámica institucional, sino que erosionan los vínculos de confianza, solidaridad y respeto que deben caracterizar la convivencia escolar. Aquí emerge el primer nudo problematizador: la dificultad de los actores educativos para gestionar los conflictos desde el diálogo y el reconocimiento del otro, lo que evidencia una brecha entre la educación formal y la formación ciudadana real.

Entre las causas estructurales de esta problemática y como se identifican la ausencia de estrategias pedagógicas sostenidas para el desarrollo de las competencias ciudadanas, la falta de espacios deliberativos donde los estudiantes puedan expresar sus diferencias de manera constructiva, y la limitada participación de las familias en los procesos formativos de convivencia. A ello se suman factores contextuales, como la influencia de modelos sociales violentos, la presión de entornos comunitarios marcados por desigualdades socioeconómicas y la normalización de la agresión como forma de relación. Estas condiciones han generado consecuencias visibles en el clima escolar, tales como la fragmentación de los grupos estudiantiles, la pérdida del sentido de pertenencia institucional y la disminución de la confianza entre docentes y estudiantes. Se configura así un escenario donde el conflicto, lejos de ser una oportunidad de aprendizaje, se convierte en un obstáculo para la construcción de comunidad.

El segundo nudo problematizador se relaciona con el “ser” de la convivencia escolar, el cual aparece desdibujado en las prácticas cotidianas y en los discursos pedagógicos. Si bien la institución educativa reconoce la importancia de formar en

valores y en ciudadanía, estas intenciones no se traducen de manera efectiva en el currículo ni en las metodologías empleadas. El “ser” ciudadano —como sujeto ético, reflexivo y participativo— se diluye entre las exigencias académicas y las dinámicas disciplinarias, dejando un vacío en la formación integral. Este vacío refleja la carencia de un horizonte axiológico compartido, donde la convivencia no se asuma solo como un reglamento de comportamiento, sino como una construcción ética que se aprende, se enseña y se vive colectivamente.

En contraposición, el “deber ser” de la convivencia escolar encuentra su fundamento en un recorrido histórico y normativo que ha transformado la noción de ciudadanía en el ámbito educativo colombiano. Desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 —que consagra la educación como un proceso orientado al respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia—, se han impulsado políticas públicas y lineamientos curriculares (MEN, 2004; 2018) que promueven el desarrollo de las competencias ciudadanas como eje articulador de la formación ética y social. Estas competencias comprenden un conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas actuar de manera constructiva en sociedad, reconocer la dignidad del otro, resolver conflictos pacíficamente y participar en la toma de decisiones colectivas. Por tanto, el deber ser de la escuela es convertirse en un laboratorio de ciudadanía, donde los estudiantes aprendan a convivir en la diferencia, ejerciendo la empatía, la responsabilidad y la justicia como principios orientadores.

No obstante, entre el ser y el deber ser persiste una brecha que refleja la tensión entre lo prescrito y lo vivido. Aunque existen discursos institucionales sobre convivencia, estos no siempre se traducen en prácticas pedagógicas coherentes con los principios de la educación ciudadana. La carencia de programas sistemáticos de formación docente en este campo, junto con la falta de mecanismos efectivos de mediación escolar, contribuye a mantener una cultura punitiva y reactiva frente al conflicto, en lugar de una cultura pedagógica de diálogo y reparación. De esta contradicción surge la necesidad de una mirada investigativa que comprenda cómo se configuran, expresan y pueden fortalecerse las competencias ciudadanas en el escenario escolar.

En consecuencia, este estudio se orienta a describir el fenómeno del desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes de educación media como elemento clave para la construcción de la convivencia escolar, explorando las experiencias, significados y prácticas que emergen en el contexto institucional. La investigación se propone develar los sentidos que los actores educativos —docentes, estudiantes y directivos— atribuyen a la convivencia, las estrategias que emplean para resolver conflictos y las condiciones pedagógicas que favorecen o limitan dicho proceso. De este modo, la investigación no busca solo describir una problemática, sino ofrecer una comprensión profunda que aporte a la transformación educativa desde una perspectiva humanista y democrática.

Esto ha dado cabida al siguiente interrogante ¿Cómo se desarrollan las competencias ciudadanas en los estudiantes del nivel de educación media para fortalecer la convivencia escolar en el contexto institucional estudiado? Y para profundizar el trabajo de investigación se complementa con las siguientes preguntas específicas que buscan dar claridad en el ámbito de la investigación y permitir develar el fenómeno estudiado de manera plena, estos interrogantes son: ¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los actores educativos sobre la convivencia escolar y el desarrollo de las competencias ciudadanas? ¿Qué factores contextuales, pedagógicos y relacionales influyen en la construcción o deterioro de la convivencia escolar? ¿De qué manera las prácticas escolares promueven —o limitan— el ejercicio de las competencias ciudadanas en la resolución pacífica de conflictos? ¿Qué estrategias formativas podrían contribuir al fortalecimiento de la cultura de paz y la convivencia democrática en el ámbito educativo?

Frente a esta realidad, surge la necesidad de comprender cómo se construyen y se vivencian las competencias ciudadanas en el ámbito escolar, a fin de aportar elementos que permitan fortalecer la convivencia desde una perspectiva pedagógica. Se plantea entonces la siguiente interrogante de investigación:

¿Cómo se configuran las competencias ciudadanas orientadas a la convivencia escolar en las estudiantes de secundaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, desde una perspectiva fenomenológica?

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Generar un constructo teórico en torno a la formación de competencias ciudadanas orientadas a la convivencia escolar, a partir de la comprensión fenomenológica de las experiencias y significados construidos por la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta.

Objetivos específicos

Describir las percepciones y vivencias de estudiantes, docentes y directivos acerca de las competencias ciudadanas y su incidencia en la convivencia escolar.

Interpretar los sentidos y significados atribuidos por los actores educativos a la formación ciudadana en el contexto escolar, mediante entrevistas, grupos focales y análisis documental.

Construir un marco teórico–pedagógico que fundamente la formación de competencias ciudadanas desde una perspectiva crítica, ética y participativa, orientada al fortalecimiento de la convivencia escolar.

Justificación e Importancia de la Investigación

La formación de competencias ciudadanas en el ámbito escolar constituye un reto impostergable para el sistema educativo colombiano, en especial en instituciones de secundaria donde la convivencia escolar refleja tensiones asociadas a la violencia, la intolerancia y la apatía frente a la participación democrática. Estas problemáticas se manifiestan en las dinámicas cotidianas de las aulas y repercuten negativamente en la construcción de una cultura de paz, respeto y solidaridad. En este sentido, la investigación que se propone adquiere relevancia crítica, al centrarse en problematizar la brecha existente entre los discursos teóricos sobre ciudadanía y la aplicación real de dichos principios en la práctica escolar, aportando un constructo teórico que ayude a disminuir esta desconexión y que, al mismo tiempo, oriente la acción pedagógica hacia la formación integral de los estudiantes.

Desde el punto de vista social, este estudio es fundamental porque busca promover en los jóvenes una ciudadanía activa, consciente y comprometida con la vida democrática del país. El fortalecimiento de las competencias ciudadanas se convierte en un medio eficaz para fomentar la participación cívica y la cohesión social, en tanto habilita a los estudiantes para ejercer sus derechos y cumplir sus deberes de manera responsable. En un contexto como el colombiano, marcado por procesos de conflicto, desigualdad y polarización social, la escuela se convierte en un escenario estratégico para la consolidación de valores democráticos y de prácticas de convivencia pacífica. De allí que la investigación no solo tenga un impacto en el ámbito institucional, sino que también proyecte sus aportes hacia la sociedad en general, contribuyendo a la construcción de una cultura ciudadana incluyente y respetuosa de la diversidad.

En el plano educativo, la pertinencia de esta investigación radica en la necesidad de revisar, fortalecer y resignificar las prácticas pedagógicas orientadas a la enseñanza de competencias ciudadanas. En la actualidad, muchas de estas prácticas se centran en la transmisión de contenidos normativos y conceptuales, sin lograr que los estudiantes los incorporen de manera significativa en sus vivencias y relaciones cotidianas. La investigación, al partir de un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se propone develar cómo los actores educativos construyen sentidos y significados en torno a la ciudadanía escolar, aportando herramientas teóricas y pedagógicas que orienten la implementación

de estrategias didácticas más efectivas. Así, la propuesta no solo busca mejorar la calidad educativa, sino también consolidar procesos formativos que integren lo cognitivo, lo ético y lo convivencial.

Desde una perspectiva práctica, este trabajo investigativo pretende identificar los vacíos y limitaciones de las metodologías actualmente empleadas en la enseñanza de competencias ciudadanas, para luego proponer alternativas que respondan de manera más pertinente a las necesidades de los estudiantes. En este punto, la investigación adquiere un carácter transformador, pues no se limita a describir las dificultades existentes, sino que también plantea la posibilidad de ensayar y sugerir nuevas estrategias pedagógicas que favorezcan la convivencia escolar. Se trata de comprender cómo las dinámicas escolares pueden potenciar u obstaculizar la formación ciudadana, con el fin de diseñar propuestas aplicables que contribuyan al desarrollo de ambientes democráticos, inclusivos y participativos en el aula.

En cuanto al enfoque metodológico, la adopción del método fenomenológico-hermenéutico resulta especialmente adecuada, ya que permite acceder a la comprensión profunda de los significados que los estudiantes, docentes y directivos construyen alrededor de la ciudadanía escolar. Este enfoque reconoce que la realidad educativa no es un hecho estático ni reducible a cifras, sino una experiencia vivida que requiere ser interpretada a la luz de los testimonios, reflexiones y prácticas de los sujetos involucrados. A través de entrevistas semiestructuradas, será posible interpretar cómo los actores educativos conciben las competencias ciudadanas, cómo las aplican en su vida escolar y de qué manera estas inciden en la convivencia cotidiana. Tal comprensión aportará insumos teóricos y prácticos que permitan orientar la educación ciudadana hacia procesos más críticos y significativos.

Desde una dimensión axiológica, la investigación cobra importancia en tanto busca promover la formación de valores democráticos, éticos y de respeto por los derechos humanos en el marco escolar. La educación en competencias ciudadanas no puede reducirse al aprendizaje de normas o conceptos abstractos; implica, más bien, la vivencia y práctica de principios como la justicia, la equidad, la tolerancia y la solidaridad. Estos valores son indispensables para la construcción de ciudadanos críticos y

responsables, capaces de convivir en la diferencia y de comprometerse con el bien común. La investigación se justifica porque aspira a contribuir al fortalecimiento de una cultura escolar que reconozca la diversidad como riqueza, que rechace la exclusión y que promueva la resolución pacífica de los conflictos.

En el plano teórico y epistemológico, este estudio representa un aporte significativo al ampliar el conocimiento sobre la formación de competencias ciudadanas mediante el diálogo entre la fenomenología y la hermenéutica. La primera permite describir las experiencias tal como son vividas por los sujetos, mientras que la segunda posibilita interpretar los sentidos y significados que emergen de dichas vivencias. Este enfoque combinado ofrece una comprensión más completa de los procesos educativos, en la medida en que trasciende el análisis meramente conceptual para adentrarse en la dimensión subjetiva y relacional de la formación ciudadana. Así, la investigación no solo enriquece el marco teórico existente, sino que también abre nuevas posibilidades para diseñar modelos pedagógicos más coherentes con la realidad escolar.

Finalmente, el análisis ontológico aporta una mirada crítica y profunda de la ciudadanía como un fenómeno complejo, compuesto por derechos, deberes, identidades y prácticas que se entrelazan en la vida social y escolar. Entender la ciudadanía como una entidad multifacética permite reconocer que su enseñanza no puede fragmentarse en temas aislados, sino que requiere abordarse desde una perspectiva integral. En este sentido, la legislación educativa colombiana, en especial la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la Constitución Política de 1991, constituyen referentes normativos que orientan la formación ciudadana, pero cuya aplicación demanda procesos pedagógicos contextualizados y vivenciales. El estudio, al descomponer el fenómeno en sus componentes fundamentales y explorar sus interacciones, brinda herramientas para identificar desafíos y oportunidades que contribuyan a mejorar el clima escolar y a consolidar una convivencia más democrática e inclusiva.

Además, esta investigación se articula directamente con el núcleo de investigación de la Universidad, al inscribirse en la línea Historia, Cultura, Transdisciplinariedad y Enseñanza (LIHCTE074) de la UPEL, fortaleciendo su enfoque transdisciplinario y crítico. La propuesta contribuye al desarrollo del conocimiento académico al generar un

constructo teórico sólido sobre la formación de competencias ciudadanas, integrando la reflexión ética, pedagógica y social, y promoviendo la interacción entre teoría y práctica educativa. De manera complementaria, los hallazgos proporcionan insumos relevantes para la elaboración de políticas y estrategias pedagógicas más coherentes con la realidad escolar colombiana, fomentando entornos de convivencia más inclusivos y democráticos. Así, el estudio no solo aporta a la consolidación de la línea de investigación universitaria, sino que también establece un puente entre la producción académica y la transformación de la práctica educativa, evidenciando la pertinencia social, educativa y axiológica de abordar la convivencia escolar desde la perspectiva de la pedagogía de la interculturalidad.

Para concretar, esta investigación se justifica porque aporta de manera simultánea en los ámbitos social, educativo, práctico, metodológico, axiológico, teórico y ontológico, generando un constructo sólido sobre la formación de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria. Sus resultados no solo enriquecerán el debate académico, sino que también podrán orientar el diseño de políticas educativas y de estrategias pedagógicas más coherentes con las realidades de la escuela colombiana. De esta forma, la propuesta se alinea con el título y los objetivos planteados, e inscribe su desarrollo en la línea de investigación Historia, Cultura, Transdisciplinariedad y Enseñanza (LIHCTE074) de la UPEL, ofreciendo un aporte sustantivo a la comprensión y mejora de la convivencia escolar desde una perspectiva crítica, ética y participativa.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

El marco teórico constituye un elemento central en toda investigación, ya que permite situar el objeto de estudio dentro de un horizonte conceptual y epistemológico amplio. En el caso de esta investigación, orientada a la formación de competencias ciudadanas para la convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria, el marco teórico ofrece las bases necesarias para comprender el fenómeno en toda su complejidad y facilita la interpretación de las experiencias de los actores educativos. Más allá de acumular teorías, se busca construir un entramado conceptual que guíe el análisis fenomenológico y oriente el proceso investigativo de manera coherente.

Desde una perspectiva general, las competencias ciudadanas se han abordado desde múltiples enfoques —psicológicos, pedagógicos, sociológicos y políticos—, destacando diferentes dimensiones como habilidades, valores, actitudes y prácticas sociales. Esta diversidad conceptual requiere que el estudio seleccione y articule los referentes más pertinentes, integrando aportes de la teoría crítica y la pedagogía de la paz. En el contexto colombiano, las competencias ciudadanas también se encuentran institucionalizadas a través de políticas educativas, estándares de formación y lineamientos curriculares, lo que refuerza la necesidad de contextualizarlas y relacionarlas con la práctica educativa real.

Particularmente, la convivencia escolar no se concibe solo como ausencia de conflictos, sino como la construcción de ambientes democráticos y participativos basados en el respeto y el reconocimiento de la diferencia. Este enfoque permite vincular directamente la formación ciudadana con la experiencia cotidiana de los estudiantes, enfatizando la interacción social, la resolución de conflictos y el ejercicio responsable de la ciudadanía. Asimismo, el enfoque cualitativo que orienta esta investigación exige un sustento teórico que justifique la opción metodológica y proporcione referentes para la interpretación de las vivencias de los actores educativos. El marco teórico cumple

entonces la función de articular antecedentes, identificar vacíos en el conocimiento y establecer los fundamentos para construir un análisis que vincule competencias ciudadanas, convivencia escolar y pedagogía de la interculturalidad.

Este marco conceptual permite delimitar el objeto de estudio y ofrece criterios sólidos para analizar cómo las estudiantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora desarrollan competencias ciudadanas en su vida escolar, conectando lo general de la teoría con los hallazgos y significados particulares de la investigación.

Antecedentes de la investigación

Dentro del repositorio de la UPEL destacan varios trabajos de investigación que abordan las “competencias ciudadanas como núcleo de la convivencia escolar”. García (2025), en su tesis “Competencias ciudadanas en la convivencia escolar y familiar del estudiante de básica secundaria”, analiza la interacción entre escuela y familia como espacio de construcción ciudadana. El autor sostiene que “asumir los problemas de convivencia desde los postulados de las competencias ciudadanas implica trascender la sanción y promover el diálogo como medio de transformación” (p. 67). Su aporte metodológico radica en la aplicación del enfoque fenomenológico apoyado en entrevistas semiestructuradas, evidenciando la pertinencia de estas herramientas para comprender los significados atribuidos a la convivencia. No obstante, su campo de acción se circunscribe a la básica secundaria, dejando abierta la exploración del nivel educativo medio.

De manera complementaria, Beltrán Sánchez y León Ostos (2025) desarrollan en su tesis “Entramado teórico sobre competencias ciudadanas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en educación media técnica (Villavicencio-Colombia)” una propuesta que integra las dimensiones cognitiva, emocional y ética de la ciudadanía. Las autoras sostienen que “la formación ciudadana en el aula requiere escenarios participativos donde los estudiantes experimenten la democracia como práctica cotidiana” (p. 82). Este estudio constituye un referente teórico clave, pues aporta categorías analíticas útiles para

comprender la convivencia como experiencia vivida en la educación media, coincidiendo con la orientación del presente trabajo.

Asimismo, Peñuela (2025), en su tesis “Constructos teóricos sobre la formación de competencias ciudadanas en las clases de educación física en estudiantes de básica secundaria”, demuestra cómo las interacciones corporales y la cooperación fortalecen la empatía, la tolerancia y la comunicación asertiva. El autor plantea que “las competencias ciudadanas no se enseñan, se viven y se practican en contextos reales de interacción” (p. 59), reafirmando la idea de que la convivencia escolar debe entenderse como práctica experiencial. Aunque su investigación se centra en el área de educación física, sus resultados ofrecen elementos extrapolables a otros espacios pedagógicos y validan la utilidad del enfoque fenomenológico.

Finalmente, Sarmiento (2022) en su trabajo “Promoción de competencias ciudadanas en contexto rural”, aunque de alcance descriptivo y cuantitativo, aporta estrategias pedagógicas que evidencian el impacto positivo de la educación para la paz en comunidades rurales. Su estudio refuerza la necesidad de adaptar los programas formativos al entorno sociocultural, un principio que guía también la presente investigación.

Producción académica complementaria y revisiones teóricas

A nivel teórico, diversas “revisiones sistemáticas publicadas en las revistas institucionales de la UPEL (2023-2025)” subrayan la relevancia de las competencias socioemocionales como base para la convivencia escolar. Estos trabajos coinciden en que la formación ciudadana trasciende el marco cognitivo y se fortalece mediante el desarrollo de habilidades emocionales, la comunicación asertiva y la empatía. En este sentido, la *Revista de Investigación y Postgrado de la UPEL* (2025) destaca que “las estrategias pedagógicas participativas y contextualizadas favorecen la consolidación de una cultura de paz en los espacios escolares” (p. 41). Este énfasis socioemocional contribuye a ampliar la noción de competencias ciudadanas y respalda el enfoque integrador adoptado por el presente estudio, donde el componente afectivo se asume como condición para la resolución pacífica de los conflictos.

En el contexto nacional, investigaciones recientes de universidades colombianas como la “Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD” y la Pedagógica Nacional complementan los hallazgos de la UPEL. Estas instituciones han documentado la necesidad de fortalecer la educación para la paz mediante prácticas pedagógicas reflexivas y proyectos institucionales que promuevan la participación estudiantil. Aunque tales trabajos no abordan directamente la fenomenología como método, sí enfatizan la construcción de ciudadanía desde la cotidianidad escolar, ofreciendo bases comparativas para la triangulación teórica del presente proyecto.

Vacíos y oportunidades investigativas

El análisis comparado de estos antecedentes permite identificar varios “vacíos teóricos y metodológicos” que justifican la pertinencia y originalidad del presente estudio.

En primer lugar, la mayoría de las investigaciones revisadas se enfocan en la educación básica o en contextos rurales, dejando escasamente explorado el nivel de educación secundaria y media, donde se gestan procesos de identidad, autonomía y resolución de conflictos propios de la adolescencia. En segundo lugar, si bien se reconoce la importancia de las competencias ciudadanas, pocas investigaciones las articulan explícitamente con la “resolución pacífica de conflictos” como categoría central de análisis. En tercer lugar, la literatura evidencia la necesidad de “profundizar en estudios cualitativos fenomenológicos” que permitan develar los significados vividos por los actores educativos, utilizando técnicas como la entrevista semiestructurada y herramientas de análisis conceptual (Atlas.ti y CmapTools) que fortalezcan la sistematización de los hallazgos.

Estos vacíos constituyen las bases de la contribución esperada del presente trabajo, orientado a generar conocimiento situado sobre cómo las competencias ciudadanas pueden configurarse como “mediadoras de la convivencia escolar” y promotoras de una “cultura de paz” en la educación secundaria y media dentro del contexto de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora” ENSMA que por su naturaleza es formadora de formadoras lo que permite que el impacto formativo sea más amplio en un contexto Nortesantandereano Urbano pero especialmente en el ámbito rural. De este modo, la investigación busca trascender la descripción de comportamientos para

alcanzar una comprensión profunda del fenómeno, aportando a la construcción de un corpus teórico que vincule la educación, la ciudadanía y la convivencia como dimensiones inseparables del desarrollo humano.

Supuestos Teóricos

El desarrollo de las competencias ciudadanas en el ámbito educativo ha transitado por un proceso diacrónico complejo, vinculado a los cambios sociales, políticos y epistemológicos que han marcado la historia reciente de la educación latinoamericana. En la década de 1990, influida por las políticas de la UNESCO y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se consolidó la idea de la formación integral del ciudadano, entendida como el desarrollo de valores democráticos, respeto por los derechos humanos y participación social. En este periodo, la educación ciudadana se vinculó estrechamente a la enseñanza moral y cívica, con un énfasis normativo más que vivencial.

En la línea del tiempo, los primeros indicios del concepto de ciudadanía se encuentran en la Antigüedad clásica, particularmente en las polis griegas y en el Imperio Romano. En la Grecia Antigua, el concepto de ciudadanía estaba restringido a los hombres libres, excluyendo así a las mujeres, esclavos y extranjeros. Este modelo, aunque innovador para su tiempo, estaba basado en la exclusión y en una participación limitada en la vida política (Mouffe, 1999). Posteriormente, en Roma, la ciudadanía adquirió una dimensión más expansiva, otorgando ciertos derechos a un número creciente de individuos dentro del imperio. Sin embargo, este proceso seguía limitado por algunos criterios de clase y estatus, lo que generó una jerarquización en la distribución de los derechos ciudadanos (Habermas, 1997).

En este orden, el modelo de ciudadanía está construido desde las diversas perspectivas y condiciones de vida contextualizado basado en un carácter pragmático lleno de simbolismos asociada a lo subjetivo y la razón socio-histórica en donde idealmente prevalece lo justo y lo inclusivo en una cultura democrática (Ortega, Guzmán y Rondón, 2021). Finalmente, con la caída del Imperio Romano y la llegada de la Edad Media, el concepto de ciudadanía sufrió una importante transformación, debido a que el poder imperial se fragmentó en pequeñas unidades feudales, y la ciudadanía, tal como

se había conocido en la Antigüedad, perdió relevancia. Sin embargo, en algunas ciudades-estado italianas durante el Renacimiento, la idea de pertenencia y participación en una comunidad política comenzó a resurgir. Estos estados, inspirados por las antiguas repúblicas griegas y romanas, adaptaron un modelo republicano de ciudadanía, aunque seguía siendo un derecho reservado para las élites (Skinner, 1998).

Por tanto, el concepto de ciudadanía moderna comienza a consolidarse en el siglo XVIII, impulsado por las Revoluciones Americana y Francesa. Estos movimientos no solo cuestionaron los sistemas monárquicos, sino que también proclamaron los derechos universales como base para la ciudadanía. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 estableció el principio de igualdad ante la ley, redefiniendo la ciudadanía como un derecho natural inherente a todos los individuos (Marshall, 1950). Aunque en la práctica estos derechos fueron inicialmente limitados a ciertos grupos (hombres propietarios), las ideas de libertad, igualdad y fraternidad marcaron un antes y un después en la evolución de la ciudadanía.

Durante los siglos XIX y XX, la ciudadanía evolucionó hacia un modelo más inclusivo, impulsado por las luchas sociales y los movimientos obreros. Los avances en el sufragio universal, el reconocimiento de los derechos sociales y la lucha por la igualdad de género permitieron la expansión de la ciudadanía a grupos previamente excluidos (Marshall, 1950). La consolidación de los Estados de bienestar en Europa y otras partes del mundo promovió un concepto de ciudadanía más inclusivo, que no solo reconocía derechos civiles y políticos, sino también derechos sociales, como la salud, la educación y el bienestar económico (T.H. Marshall, 1950).

En América Latina, el concepto de ciudadanía comenzó a desarrollarse durante los procesos de independencia a principios del siglo XIX. Los líderes criollos de las revoluciones latinoamericanas se inspiraron en los ideales de la Revolución Francesa y buscaron establecer una ciudadanía basada en derechos universales. Sin embargo, en la práctica, la construcción del Estado-nación en la región estuvo marcada por una ciudadanía excluyente. Las élites criollas mantuvieron el poder político y económico, mientras que las poblaciones indígenas, afrodescendientes y sectores populares fueron marginadas de la vida política (Gargarella, 2010). Durante el siglo XX, la ciudadanía en

América Latina experimentó una serie de transformaciones. El avance de las reformas políticas permitió la ampliación del sufragio, la inclusión de las mujeres en la vida política y la gradual democratización de las instituciones (López Maya, 2007). Sin embargo, los regímenes autoritarios y las dictaduras militares que caracterizaron gran parte de la región durante la segunda mitad del siglo XX limitaron el ejercicio pleno de la ciudadanía. La represión política, la censura y la violación de derechos humanos afectaron significativamente el desarrollo de una ciudadanía inclusiva (Gargarella, 2010).

En este orden de ideas, el concepto de ciudadanía es virtualmente un objeto teórico a partir de lo empírico el cual abarca múltiples definiciones y transformaciones en su visión a lo largo de la historia. Tradicionalmente, se ha vinculado a la pertenencia de un individuo a una comunidad política, y a los derechos y deberes que de dicha relación de forma conjunta emanan. En este sentido, la ciudadanía no solo es un estatus legal, sino también un marco normativo que regula la participación y la inclusión en la vida pública. En un contexto contemporáneo, la ciudadanía es visualizada como uno de los pilares fundamentales para la construcción de las sociedades democráticas, participativas y equitativas. Sin embargo, la evolución de este concepto ha estado marcada por ciertos procesos históricos tanto globales como regionales y finalmente locales, que han influido en la configuración de los derechos ciudadanos, especialmente en el contexto socio cultural de Colombia.

De tal forma, que la configuración de una Nación mediante las competencias ciudadanas, comprende el cumulo de conocimientos y habilidades que permite la convivencia necesaria para la participación cívica, a fin de lograr la resolución de los conflictos con la capacidad de mantener la inclusión social en vías de mejorar las relaciones interpersonales que permite evitar la violencia al promover el acatamiento de las leyes (Paba, Acosta y Torres, 2020). Entonces es debatible la idea sobre la argumentación ética y social en cuanto al desarrollo de las relaciones interpersonales y el orden cívico, enfocando la asociación de la convivencia y la formación educativa dirigida a la construcción de las competencias ciudadanas en los centros educativos bajo unos esquemas pedagógicos guiados por las diversas políticas y preceptos por parte de la esperada intervención del Estado.

Además, la globalización y la migración han planteado nuevos retos para la construcción de una ciudadanía que reconozca las complejidades de la movilidad humana y la pluralidad cultural (Castles, 2003). Actualmente, la formación de un ciudadano autónomo y consciente responde en la solicitud de sus derechos, conociendo y dando lugar a sus deberes y obligaciones desde un contexto democrático con la disposición de todos sus valores desarrollados de manera sistemática en el proceso educativo, justamente para la formación ciudadana al comprender su rol social activo con un papel reflexivo ante los acontecimientos de la vida (Ramírez, 2019).

En el ámbito educativo, numerosos estudios han destacado la importancia de la educación para la ciudadanía como un medio para fomentar la paz, el entendimiento intercultural y la cohesión social (Torney-Purta et al., 2001). La educación en competencias ciudadanas ha sido vista como una herramienta crucial para la construcción de sociedades más justas y equitativas, donde los individuos estén capacitados para ejercer sus derechos y responsabilidades de manera efectiva y consciente (Banks, 2008). En particular, las diversas organizaciones internacionales han subrayado de manera unánime la importancia de la educación y su papel activo en la formación de las competencias ciudadanas. En este caso, la UNESCO promueve la educación para la ciudadanía global como una forma de fomentar la paz y el entendimiento intercultural, destacando que esta educación debe incluir el desarrollo de las habilidades, los conocimientos y los valores necesarios en los espacios escolares para participar activamente en la sociedad (UNESCO, 2015).

Ahora bien, la educación ciudadana en el contexto democrático intercultural comprende un proceso complejo dotado de múltiples dimensiones y dominado por la vida política, lo socio afectivo, lo ético, lo cognitivo y lo ambiental dirigida a la construcción de una convivencia en vías al reconocimiento del otro tendiente a la procura del bien común (Córdova, 2018). Entonces surge en el vivir ciudadano una malla de vertientes de las actividades sociales de vida nacional que involucra en convergencia lo político, lo socio afectivo y el escenario local con todas sus condiciones potenciales en el hecho socio-cultural basado en el fomento del respeto y la igualdad, basado en lo ético-moral.

Por otra parte, la UNICEF también resalta la importancia de la educación cívica y ciudadana en el desarrollo integral de los niños y adolescentes, enfatizando que esta educación es fundamental para el empoderamiento de los jóvenes y la promoción de sus derechos (UNICEF, 2019). Asimismo, la ONU, a través de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, pone de relieve la necesidad de una educación inclusiva y equitativa que prepare a los jóvenes para ser ciudadanos activos y responsables (ONU, 2015).

Específicamente en Colombia, la Constitución de 1991 marcó un hito en la historia del país, al reconocer derechos fundamentales y colectivos, y promover mecanismos de participación ciudadana. Este nuevo marco constitucional permitió la inclusión de grupos históricamente marginados, como las comunidades indígenas y afrocolombianas, además de establecer los derechos de las mujeres y las minorías (Uprimny, 2006). Es necesario comprender que desde el ámbito escolar la convivencia escolar es el mayor acto de formación de ciudadanía en voz de Freire es un laboratorio de sociedad que construye y por tanto la convivencia escolar comprendida como el conjunto de experiencias que demarca la realidad de las personas de la comunidad educativa esta regulada por un marco normativo que busca la formación del ciudadano y la capacidad del mismo para resolver problemas.

En el contexto colombiano, las competencias ciudadanas se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los individuos participar activa y responsablemente en la vida cívica y democrática de su comunidad. Este concepto está alineado con las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que promueven la formación integral de los estudiantes, incluyendo su desarrollo como ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad. En este particular escenario, la formación de las competencias ciudadanas en el contexto escolar colombiano tiene como fiel propósito preparar a los jóvenes para enfrentar los desafíos de la vida en sociedad, promoviendo pedagógicamente la participación cívica, la convivencia pacífica y el respeto por los derechos humanos.

Ahora bien, en Colombia, la formación ciudadana, a nivel educativo de los planes curriculares saturados de información, no se implementa una atención plena en

el desarrollo de las competencias ciudadana por la creencia que su surgimiento depende de cierta espontaneidad y de manera reflexiva se puede concretar desde la vida cotidiana del estudiante sin la necesidad de un diseño, implementación y evaluación por parte de las instituciones educativas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). En este sentido, el Estado Colombiano mantiene el compromiso de enfrentar una realidad nacional envuelta en la violencia y la corrupción, considerada en su agenda política con el auspicio de diseñar sus acciones delineadas en un proyecto completamente dirigido a fortalecer las estructuras del Estado-Nación desde el plano educativo en la formación general de un ciudadano adaptado a la convivencia social, en la cual pueda formar su cultura cívica en el correspondiente ámbito público y político (García y González, 2014).

En concreto, la educación en valores es necesaria en su ejercicio pedagógico para la formación de valiosos ciudadanos provistos de competencias sociales en medio de la complejidad de la vida de sociedad presente, basada en la búsqueda de unos ciudadanos provistos de habilidades comunicativas efectivas para la convivencia escolar en condiciones ambientales propicias para su formación integral (Chaparro, 2019). Por otra parte, la convivencia escolar desde su meticulosa definición holística comprende de forma abierta y espontánea a partir de una mirada integrada por las interacciones sociales exitosas que incluye algunas competencias socio-económicas, en donde el ser humano manifiesta la capacidad de autocontrol y de autoconocimiento con la finalidad de expresar de forma libre sus ideas y opiniones al garantizar su participación social activa (Gómez y Agramonte, 2022)

Durante la primera década del siglo XXI, con la implementación de las Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004) en Colombia, se dio un giro paradigmático al concebir la ciudadanía como un conjunto de saberes, habilidades y actitudes que se expresan en contextos concretos de interacción. Este enfoque permitió pasar de la instrucción moral a la práctica reflexiva, promoviendo la convivencia y la resolución pacífica de conflictos como ejes de la vida escolar.

En la actualidad, el concepto se ha transformado en un constructo más amplio, vinculado al desarrollo socioemocional, la educación para la paz y las pedagogías dialógicas. Las investigaciones recientes (García, 2025; Beltrán Sánchez & León Ostos,

2025; Peñuela, 2025) evidencian una comprensión de las competencias ciudadanas como fenómeno multidimensional, donde convergen la cognición, la afectividad y la ética. Este recorrido diacrónico muestra una clara evolución desde la transmisión de valores hacia la vivencia experiencial del ser ciudadano, fundamento que sostiene la orientación fenomenológica de la presente investigación.

Fundamentación epistemológica y ontológica

El presente estudio se estructura sobre una fundamentación epistemológica de orientación interpretativa y fenomenológica, desde la cual se comprende el conocimiento como una construcción intersubjetiva emergente del encuentro entre el investigador y los actores sociales. En este sentido, el fenómeno educativo no se aborda desde la causalidad positivista, sino desde la comprensión profunda de los significados que los sujetos otorgan a su experiencia de convivencia escolar. Tal como sostiene Husserl (1997), la fenomenología busca “volver a las cosas mismas”, es decir, captar la esencia del fenómeno tal como se manifiesta en la conciencia. Esta perspectiva se alinea con el pensamiento de Moustakas (1994), quien afirma que el conocimiento se genera en la relación vivencial, a partir de la experiencia subjetiva del mundo.

Desde esta base epistemológica emergen tres categorías iniciales de estudio que orientan la comprensión del fenómeno: la convivencia escolar, las competencias ciudadanas y la cultura de paz. Estas categorías no se conciben como constructos aislados, sino como dimensiones interrelacionadas que configuran la práctica educativa en su sentido ético, relacional y formativo. Cada una expresa un nivel de comprensión del ser humano como sujeto social y moral, y su articulación permite develar cómo se construye la ciudadanía desde la escuela en el marco de los conflictos, las diferencias y las interacciones cotidianas.

En el nivel ontológico, el presente estudio asume que los sujetos educativos — estudiantes, docentes y directivos— no son meros receptores pasivos de programas o normas, sino entidades en continuo devenir, cuya existencia se configura en la interrelación con el otro y con el mundo escolar. Desde la fenomenología de Edmund

Husserl, se reconoce que “la ontología es ante todo ‘eidética fenomenología’, es decir, una investigación de las esencias materiales del Lebenswelt (mundo de la vida)” (Alves, 2022, p. 5). En esta lógica, la convivencia escolar y la formación de competencias ciudadanas se entienden como estructuras esenciales que emergen en la conciencia compartida de los actores educativos. Esto implica que las prácticas de respeto, participación y mediación no son simplemente conductas instruidas, sino modos de ser en comunidad que revelan la naturaleza del sujeto ciudadano: ser-con-otros, ser-en-comunidad, ser-para-la-convivencia. Así, ontológicamente, la investigación se sitúa en el terreno del “ser en la escuela”, donde la diferencia, el conflicto, la mediación y la participación son expresiones del modo de existir del sujeto social-educativo.

Más aún, esta ontología reivindica que la práctica educativa es un espacio de constitución del ser-ciudadano. Desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, como señalan los estudios que vinculan epistemología y ontología en la investigación cualitativa, “cada individuo tiene su propia realidad y sus experiencias subjetivas que no pueden reducirse a hechos objetivos” (Kafle, 2023, p. 7). En este sentido, los significados atribuidos por los actores al fenómeno de la convivencia escolar revelan un mundo de sentido que trasciende la normativa institucional para ubicarse en la vivencia del otro, en el encuentro dialógico y en la intersubjetividad. Por ende, el conocimiento producido en este estudio no se limita a describir comportamientos o medir variables, sino que participa de la constitución ontológica del sujeto-ciudadano dentro del espacio escolar: un ser cuya identidad, valores y acción se despliegan en el contexto de la convivencia. Este enfoque ontológico legitima la elección del método fenomenológico-hermenéutico y refuerza la coherencia entre el objeto de estudio (competencias ciudadanas para la convivencia escolar) y la forma de investigarlo —es decir, al privilegiar la comprensión del ser-ciudadano en acto antes que la explicación causal.

Convivencia escolar como categoría existencial y pedagógica

La convivencia escolar constituye el eje ontológico del estudio, pues en ella se expresa el ser-en-relación del sujeto educativo. Gadamer (2003) sostiene que la comprensión humana se produce siempre en el horizonte del diálogo; por ello, la convivencia no es un acto administrativo, sino un acontecimiento hermenéutico donde

los actores configuran significados compartidos. Desde esta perspectiva, la escuela es un microcosmos social donde se manifiestan tensiones, valores y formas de resolución de conflictos que reflejan la cultura institucional.

Diversos autores (Tedesco, 2011; López, 2017; Sarmiento, 2022) coinciden en que la convivencia no puede reducirse a normas o sanciones, sino que implica la vivencia ética del encuentro con el otro. En coherencia con el enfoque fenomenológico, se asume la convivencia escolar como experiencia significativa que permite comprender cómo los estudiantes y docentes construyen prácticas ciudadanas en medio de situaciones de conflicto. Así, esta categoría adquiere relevancia al ser el escenario donde se materializa la experiencia ciudadana, constituyendo la base ontológica del ser social dentro de la institución educativa.

Competencias ciudadanas como categoría formativa y ética

La segunda categoría central del estudio corresponde a las competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de saberes, habilidades y disposiciones que posibilitan la participación responsable, el reconocimiento de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2004), estas competencias integran tres dimensiones —cognitiva, emocional y comunicativa—, que deben desarrollarse de manera articulada para promover una ciudadanía activa y reflexiva.

En el plano epistemológico, las competencias ciudadanas se inscriben en una racionalidad práctica, donde el conocimiento se vincula al hacer y al convivir. Según Perrenoud (2008), la competencia implica la movilización de recursos internos y externos en contextos específicos; en este caso, el contexto escolar. Investigaciones recientes (García, 2025; Beltrán Sánchez & León Ostos, 2025; Peñuela, 2025) destacan que el desarrollo de las competencias ciudadanas está íntimamente relacionado con la formación ética del sujeto y la mediación pedagógica del diálogo. En este estudio, esta categoría se interpreta como el puente epistemológico entre la experiencia vivida (convivencia) y la transformación social (cultura de paz).

Cultura de paz como categoría axiológica y teleológica

La tercera categoría inicial, la cultura de paz, constituye el horizonte axiológico de la investigación. De acuerdo con la UNESCO (2018), esta cultura se define como el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y procuran la solución pacífica de los conflictos. Desde la perspectiva de Galtung (1996), la paz no es ausencia de conflicto, sino la presencia de justicia social y de relaciones equitativas. En el ámbito educativo, esto implica formar sujetos capaces de actuar con empatía, respeto y responsabilidad social.

Ontológicamente, la cultura de paz se asume como la expresión más elevada del ser ciudadano, en tanto orienta el sentido ético de la convivencia y del aprendizaje. Desde el enfoque fenomenológico, comprender la paz significa adentrarse en los modos en que los actores escolares viven y significan sus relaciones cotidianas. De esta manera, esta categoría se configura como el telos educativo del estudio, es decir, su finalidad formativa: promover una convivencia basada en el reconocimiento del otro y la construcción colectiva del bien común.

Articulación de las categorías en el marco epistemológico del estudio

Las categorías iniciales se integran en un entramado epistemológico coherente con el paradigma interpretativo-fenomenológico, donde el conocimiento se construye desde la experiencia y el sentido. En esta lógica, la convivencia constituye el espacio vivencial donde emergen las competencias ciudadanas, y la cultura de paz representa el horizonte axiológico hacia el cual tiende la formación.

Esta articulación permite concebir la educación no como transmisión de contenidos, sino como práctica reflexiva del ser y del convivir, en la cual los actores se transforman mutuamente. De ahí que la entrevista semiestructurada, como instrumento de investigación, se justifique por su capacidad de recoger los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias de convivencia y ciudadanía. Así, el proceso de comprensión fenomenológica posibilita revelar cómo se configuran las competencias

ciudadanas en la vida cotidiana de la escuela, y cómo estas contribuyen al fortalecimiento de una cultura de paz en contextos de diversidad y conflicto.

Bases Teóricas

La formación de competencias ciudadanas encuentra sustento en diversas corrientes pedagógicas y filosóficas que han concebido la educación como un proceso orientado no solo a la transmisión de saberes, sino también a la transformación del sujeto y de la sociedad. Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) plantea que la educación debe promover la conciencia crítica y la participación activa de los estudiantes en su contexto, superando modelos bancarios de enseñanza. Este enfoque es pertinente, ya que las competencias ciudadanas requieren sujetos capaces de reflexionar sobre su realidad y actuar de manera responsable frente a las problemáticas sociales. Asimismo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) sustenta que los conocimientos deben conectarse con la experiencia previa de los estudiantes, lo cual coincide con el carácter vivencial de las competencias ciudadanas, que se construyen en la interacción cotidiana y en la resolución de situaciones concretas.

En el ámbito psicológico, Vygotsky (1979) resalta la importancia del aprendizaje social y la interacción como mediadores en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Esto resulta crucial para comprender que las competencias ciudadanas no se adquieren de manera aislada, sino a través de procesos de diálogo, cooperación y mediación con otros. De manera complementaria, Bandura (1986) con su teoría del aprendizaje social señala que la conducta ciudadana se moldea mediante la observación y la imitación de modelos, lo que evidencia el rol protagónico de los docentes y directivos como referentes en la construcción de actitudes democráticas. A nivel filosófico, Habermas (1987) aporta la teoría de la acción comunicativa, que orienta la importancia del diálogo como mecanismo de entendimiento y construcción de consensos en sociedades plurales, fundamento esencial para promover una convivencia escolar democrática y participativa.

Por otro lado, en el contexto latinoamericano, autores como Chaux (2004) han desarrollado propuestas específicas para la educación en competencias ciudadanas, subrayando que estas incluyen dimensiones cognitivas, emocionales y comunicativas

que deben integrarse al currículo escolar. En esta misma línea, Muñoz (2001) plantea la educación para la paz como un proceso que no se limita a la ausencia de conflicto, sino que busca formar sujetos con habilidades para la mediación, la negociación y el respeto mutuo. Tales postulados fortalecen el marco teórico de esta investigación, pues orientan la comprensión de la convivencia escolar como espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía crítica y transformadora. En conjunto, las bases teóricas aportan el andamiaje conceptual necesario para analizar las experiencias de estudiantes y docentes desde una mirada fenomenológico-hermenéutica.

El proceso de obtención de los hallazgos se desarrolló siguiendo los principios del método fenomenológico, orientado a la comprensión profunda de la experiencia vivida por los actores educativos en relación con la convivencia escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas. En este enfoque, no se parte de un constructo teórico previo, sino que el conocimiento emerge del encuentro con el fenómeno. Para garantizar la autenticidad del sentido, el investigador aplicó la epoché o suspensión de juicios, permitiendo que los significados surgieran directamente de las narrativas de los informantes clave.

A partir de las entrevistas semiestructuradas, se identificaron unidades de significado que reflejaban las vivencias esenciales de los participantes. Posteriormente, mediante un proceso de reducción fenomenológica y codificación inductiva, estas unidades fueron agrupadas en temas emergentes. El uso del software Atlas.ti facilitó la organización y relación de los fragmentos discursivos, permitiendo construir redes semánticas y mapas conceptuales que reflejaron las estructuras de sentido compartido. De esta manera, los hallazgos no se derivaron de teorías preexistentes, sino que se construyeron a partir de la voz viva de los sujetos y su experiencia en el contexto educativo. Este procedimiento garantizó la fidelidad fenomenológica del estudio y la coherencia entre el método, los instrumentos y la naturaleza interpretativa de la investigación.

Fundamentación conceptual de las categorías iniciales

El estudio parte de seis categorías teóricas que orientaron la construcción del marco referencial y guiaron el análisis fenomenológico: Competencias ciudadanas en el

campo educativo, el respeto y los derechos humanos, la convivencia y la paz en el proceso educativo, la participación y la responsabilidad democrática en el ámbito escolar, La pluralidad, identidad y valoración de las diferencias en la educación y la convivencia escolar y la transformación social. Estas categorías fueron seleccionadas por el equipo investigador a partir de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) y de los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales, que proponen la formación de sujetos capaces de ejercer su ciudadanía en contextos democráticos, pluralistas y respetuosos de la diferencia. Desde la fenomenología, estas dimensiones se interpretan como estructuras vivenciales del ser en relación con los otros, expresadas en la cotidianidad educativa.

Competencias ciudadanas en el campo educativo

Las competencias ciudadanas constituyen el eje articulador del desarrollo ético, social y político del individuo en la escuela. Según el Ministerio de Educación Nacional (2004), estas competencias comprenden los conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas convivir, participar y contribuir a la construcción de una sociedad democrática. Desde la mirada fenomenológica, Husserl (1997) concibe la conciencia como intencionalidad: toda experiencia está dirigida hacia algo. En este sentido, las competencias ciudadanas emergen como intenciones conscientes hacia el bien común, orientadas a la comprensión y al respeto del otro.

Autores como Cortina (2000) y Nussbaum (2012) sostienen que la educación ciudadana no puede limitarse a la instrucción normativa, sino que debe promover la formación moral y afectiva que posibilite la empatía y el juicio ético. En consecuencia, en el contexto de esta investigación, las competencias ciudadanas se interpretan como vivencias éticas del ser docente, expresadas en la práctica pedagógica y en el encuentro intersubjetivo con sus estudiantes.

El respeto y los derechos humanos

El respeto, como principio ético y social, constituye la base de toda convivencia. Los Estándares de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) sitúan el respeto por los

derechos humanos como un componente esencial de la formación ciudadana. Desde la fenomenología, este valor se comprende como una actitud intencional del reconocimiento del otro como sujeto de dignidad (Husserl, 1997). Gadamer (1999) amplía esta visión desde la hermenéutica, al proponer que el entendimiento humano ocurre en el diálogo, donde el reconocimiento mutuo se convierte en condición de la comprensión. Así, en el ámbito educativo, el respeto no es solo una norma de comportamiento, sino una forma de presencia ética del maestro, que se concreta en el trato justo, en la escucha activa y en la valoración de la diferencia como fuente de aprendizaje.

La convivencia y la paz en el proceso educativo

La convivencia y la paz son categorías transversales en la educación para la ciudadanía. Según el MEN (2004), aprender a convivir implica el desarrollo de habilidades para la comunicación, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación. Desde la fenomenología hermenéutica, la convivencia es una experiencia vivida del “estar-con” los otros (Heidegger, 1962), en la cual se construyen sentidos compartidos. La paz, en este contexto, no es ausencia de conflicto, sino una forma consciente de relación intersubjetiva basada en la comprensión y el respeto mutuo. Freire (1997) resalta que educar para la paz implica formar sujetos críticos, capaces de dialogar y transformar su realidad. Por ello, la convivencia escolar se asume en esta investigación como una experiencia ética y reflexiva, donde el aprendizaje se produce en el encuentro con la alteridad.

La participación y la responsabilidad democrática en el ámbito escolar

La participación es el ejercicio práctico de la ciudadanía en la vida escolar. Según Dewey (1916), la escuela es una “comunidad democrática en miniatura” donde los estudiantes aprenden a deliberar, cooperar y asumir responsabilidades colectivas. Los estándares del MEN (2004) destacan la importancia de fortalecer la participación en los espacios escolares como medio para desarrollar la autonomía moral y la conciencia social.

Desde la perspectiva fenomenológica, participar significa intencionar la acción hacia el otro, compartir significados y construir conjuntamente decisiones que afectan la comunidad (Schütz, 1967). En el caso de los docentes de Ciencias Sociales, esta participación se expresa en la orientación ética del aula, donde se promueven valores de justicia, equidad y solidaridad. La pluralidad, identidad y valoración de las diferencias en la educación, La pluralidad es la esencia de la experiencia humana y, por tanto, de la convivencia ciudadana. Arendt (1993) la define como la condición por la cual los seres humanos son únicos y diversos, capaces de actuar y de comunicarse en un mundo común.

La Pluralidad, identidad y la valoración de las diferencias a nivel educativo.

El reconocimiento de la pluralidad en la escuela implica valorar las identidades culturales, étnicas y de género como expresiones legítimas de la condición humana. Desde la fenomenología, esta valoración se entiende como una apertura intencional hacia la alteridad, que posibilita la comprensión del otro desde su propio horizonte de sentido (Gadamer, 1999). Así, la educación para la pluralidad se traduce en prácticas pedagógicas que promueven el respeto, la inclusión y la igualdad de oportunidades, en consonancia con los principios de justicia social. La convivencia escolar y la transformación social. Finalmente, la convivencia escolar se proyecta como un espacio formativo donde se gestan procesos de transformación personal y colectiva. Según Habermas (1987), la acción comunicativa orientada al entendimiento es el fundamento de la vida social democrática.

La Convivencia Escolar y la transformación social

En el ámbito educativo, esta concepción se traduce en la promoción del diálogo, la cooperación y la responsabilidad compartida. La fenomenología aporta aquí una comprensión profunda del fenómeno educativo como una vivencia intersubjetiva que posibilita la transformación del ser (Husserl, 1997; Van Manen, 2003). De este modo, la convivencia escolar no solo refleja las dinámicas sociales, sino que las recrea y resignifica, convirtiéndose en un laboratorio de ciudadanía y en un motor de cambio cultural. Estas seis categorías no son constructos teóricos aislados, sino estructuras eidéticas interrelacionadas que emergen del horizonte vivencial de los docentes y

estudiantes. En su conjunto, configuran el marco fenomenológico que sustenta la investigación, en el que la formación ciudadana se comprende como una experiencia de conciencia, diálogo y transformación.

Tabla 1. Categorías Iniciales

Conceptos	Categorías
Competencias Ciudadanas en el campo educativo	interacción social y el ser autónomo
	Responsabilidad y participación ciudadana
	la diversidad y el derecho individual
	vivir juntos en tolerancia
	corresponsabilidad de un proyecto en común
El respeto y los derechos humanos	capacidad de contribuir al bienestar común
	La dignidad como esencia humana
	respeto humano y empatía
Convivencia y Paz en el proceso Educativo	resolución de los conflictos y violencia
	organización de la paz y el clima escolar
	la protección de la niñez
Participación y la responsabilidad democrática a nivel educativo	las practica de la no violencia
	participación de los padres en las actividades escolares
	educar para la participación
La Pluralidad, identidad y la valoración de las diferencias a nivel educativo.	conocimiento de responsabilidades y roles personales
	poder y resistencia
	diferencias en las relaciones
	reflexión y el pensamiento crítico
	desarrollo de las relaciones armónicas

La Convivencia Escolar y la transformación social	aprender a vivir con los demás
	construcción de acuerdos
	afectivo y espiritual
	enfoque preventivo de la violencia escolar

Bases Legales

El marco jurídico colombiano reconoce de manera explícita la importancia de la formación ciudadana en la escuela, lo cual se refleja en diversos instrumentos normativos. La Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 41, establece que en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, se debe impartir la enseñanza de la Constitución y la instrucción cívica. Este mandato resalta que la educación no puede desligarse de la formación democrática, en la medida en que el conocimiento de los derechos y deberes ciudadanos fortalece la participación y el respeto por el orden constitucional. Asimismo, el artículo 67 reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público que busca el pleno desarrollo de la personalidad y la formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, principios directamente relacionados con el objeto de esta investigación.

De manera específica, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) constituye el referente más importante en cuanto a la inclusión de la educación ciudadana en el currículo escolar. En su artículo 5 establece como fines de la educación la formación en el respeto a la vida, a los derechos humanos, a la paz, a la democracia, a la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico y tecnológico. Además, el artículo 14 determina la obligatoriedad de la enseñanza de la Constitución Política y la instrucción cívica en todos los niveles de educación básica, lo que subraya la responsabilidad del sistema educativo en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

En concordancia con lo anterior, los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (MEN, 2002) y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN,

2004) definen orientaciones pedagógicas que enfatizan el desarrollo de habilidades para la vida en sociedad, la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diferencia y la participación democrática. Estos documentos se articulan a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en 2016, los cuales operacionalizan las metas de aprendizaje en cada grado escolar, garantizando que todos los estudiantes del país accedan a una formación ciudadana coherente y pertinente.

Finalmente, instrumentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) sirven como referentes axiológicos y normativos que sustentan la educación en ciudadanía desde una perspectiva global. Estos marcos legales fortalecen la visión de una escuela que no solo transmite conocimientos académicos, sino que también forma ciudadanos conscientes, responsables y respetuosos de la diversidad, en sintonía con los principios democráticos universales.

El diálogo entre los referentes normativos y la fenomenología hermenéutica permite superar una visión meramente prescriptiva de la educación ciudadana. Mientras los estándares y los DBA proporcionan las intenciones formativas del Estado colombiano, la fenomenología posibilita comprender cómo esas intenciones se concretan en las experiencias vividas por los docentes y estudiantes en su cotidianidad.

Siguiendo a Gadamer (1999), el sentido de la norma solo se realiza en la comprensión histórica del sujeto que la interpreta. En consecuencia, los docentes informantes de esta investigación no fueron analizados como simples ejecutores de políticas educativas, sino como intérpretes de la realidad social escolar, cuya práctica concreta otorga sentido y vitalidad a los principios de convivencia, respeto y participación democrática.

En síntesis, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y los DBA no solo fundamentan legalmente esta investigación, sino que también actúan como horizontes de sentido, desde los cuales se configura la comprensión del fenómeno

educativo. De ellos emergen las categorías teóricas iniciales que estructuran el análisis fenomenológico y orientan la construcción de los hallazgos sobre la formación en competencias ciudadanas en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta.

CAPÍTULO III

Marco Metodológico

El presente capítulo expone el marco metodológico que orientó el desarrollo de la investigación, la cual se enmarcó en un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo y sustentada en el método fenomenológico de Husserl. Desde esta perspectiva, el estudio buscó comprender las vivencias, percepciones y significados construidos por los actores educativos —docentes, directivos y estudiantes— de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta en torno a la formación de las competencias ciudadanas. El proceso metodológico se fundamentó en la descripción rigurosa de las experiencias subjetivas, en el análisis de las estructuras de sentido que emergen del discurso y en la búsqueda de las esencias eidéticas del fenómeno estudiado. En coherencia con los objetivos planteados, este capítulo detalla el enfoque, tipo y diseño de investigación, los informantes clave, los procedimientos de recolección y análisis de datos, así como las consideraciones éticas que garantizaron la validez y el rigor científico del estudio.

En coherencia con el método fenomenológico, la obtención de los hallazgos en esta investigación se fundamentó en el principio de que el conocimiento emerge del fenómeno tal como es vivido, percibido y expresado por los participantes. De acuerdo con Husserl (1997), comprender un fenómeno requiere “volver a las cosas mismas”, lo que implica dejar en suspenso las categorías teóricas y las interpretaciones previas mediante la epoché. Por ello, el proceso de análisis no partió de un constructo teórico cerrado, sino del reconocimiento del sentido que los actores educativos otorgan a su experiencia de convivencia y ciudadanía en el espacio escolar.

El análisis se desarrolló en tres fases articuladas: reducción fenomenológica, variación imaginativa e identificación de la esencia del fenómeno. En la primera, se realizó la lectura reflexiva de los discursos, destacando los fragmentos que contenían significados relevantes. En la segunda, mediante la variación imaginativa, se exploraron diversas configuraciones posibles del fenómeno para distinguir los rasgos esenciales de

los accidentales. Finalmente, en la fase de síntesis, se elaboraron las estructuras textuales y estructurales que reflejaron la esencia del fenómeno, descrita a través de los significados comunes que emergieron en las narrativas.

Los hallazgos, por tanto, se constituyeron como esencias fenomenológicas que revelan cómo los sujetos comprenden, experimentan y transforman su convivencia cotidiana. Esta comprensión no se impuso desde la teoría, sino que fue descubierta inductivamente en el proceso interpretativo. Moustakas (1994) destaca que la fenomenología no genera una teoría explicativa, sino una comprensión profunda que traduce la experiencia vivida en conocimiento significativo. Así, la teoría emergente de este estudio se construyó en diálogo constante entre la experiencia relatada y la reflexión del investigador, configurando una representación coherente del fenómeno educativo.

La ausencia de un constructo teórico previo, lejos de constituir una carencia, permitió mantener la pureza fenomenológica del análisis, evitando que las categorías fueran impuestas desde marcos externos. De esta forma, los hallazgos surgieron como un descubrimiento progresivo de sentido, donde la convivencia escolar, las competencias ciudadanas y la cultura de paz se revelaron como dimensiones interdependientes de la formación humana. El resultado final no fue un modelo teórico, sino una comprensión vivencial que expresa la manera en que los actores educativos experimentan su ser-con-los-otros en el ámbito escolar.

Naturaleza de la investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo-comprensivo, cuya finalidad consiste en comprender los significados de las acciones humanas y los fenómenos sociales en sus contextos naturales. Según Martínez (2006), este paradigma se orienta hacia la comprensión de la realidad social como una construcción intersubjetiva, en la que los individuos otorgan sentido a sus vivencias. En coherencia con ello, la realidad educativa no se concibe como un hecho objetivo y externo, sino como una construcción simbólica derivada de las interacciones cotidianas entre los actores escolares.

Desde la perspectiva de Padrón (2014), el paradigma interpretativo busca acceder a los significados compartidos que emergen del discurso y la experiencia, privilegiando la comprensión por encima de la explicación causal. Este marco resulta idóneo para el estudio, ya que permite captar cómo los docentes y estudiantes construyen y negocian los significados de ciudadanía y convivencia escolar dentro del entramado cultural de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta. De esta forma, se reconoce al sujeto como intérprete de su realidad y al conocimiento como producto de la interacción y el diálogo.

En correspondencia con la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos formulados, la investigación se sustenta en las características que se resumen en la siguiente tabla, las cuales orientaron la coherencia metodológica del proceso investigativo.

Tabla 2 Síntesis del proceso desde la línea de investigación

Elemento	Descripción	Referencias de apoyo
Línea de investigación	<i>Historia, Cultura, Transdisciplinariedad y Enseñanza (LIHCTE074)</i> . Esta línea promueve el estudio crítico de las prácticas educativas desde una perspectiva transdisciplinaria, integrando dimensiones históricas, culturales y pedagógicas para comprender la formación ciudadana en contextos sociales diversos.	UPEL (2023), Padrón (2014)
Enfoque epistemológico	Cualitativo . Centrado en la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde los significados y experiencias de los actores. Se asume que la realidad es construida intersubjetivamente y no puede reducirse a variables cuantificables.	Martínez (2006), Padrón (2014)
Paradigma	Interpretativo . Sustentado en la búsqueda del sentido de las acciones humanas dentro de sus contextos socioculturales. Privilegia la comprensión sobre la explicación causal, considerando la subjetividad como fuente válida de conocimiento.	Guba y Lincoln (1985), Denzin y Lincoln (2018)
Método	Fenomenológico (Husserl, 1997) . Permite explorar las vivencias de los sujetos en torno a la convivencia escolar y las competencias ciudadanas, mediante la descripción de sus experiencias y la reducción eidética que devela las estructuras esenciales del fenómeno.	Husserl (1997), Moustakas (1994)
Tipo de investigación	Comprensiva–descriptiva . Busca captar la esencia de la experiencia educativa y describir los significados	Martínez (2006), Padrón (2014)

	atribuidos por los docentes, estudiantes y directivos en el contexto escolar.	
Diseño	No experimental, transeccional. Se desarrolla en un contexto natural sin manipulación de variables, centrado en el análisis de significados a partir de discursos y testimonios.	Hernández, Fernández y Baptista (2018)
Escenario de investigación	Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta (Norte de Santander), institución de carácter público con programas de formación en educación básica y media, reconocida por su énfasis en la formación pedagógica.	Documentos institucionales (ENSMA, 2024)
Participantes	Docentes de Ciencias Sociales seleccionados por muestreo intencional, considerando su experiencia en procesos de convivencia y formación ciudadana.	Glaser y Strauss (1967), Guba y Lincoln (1985)
Instrumento principal	Entrevista semiestructurada. Diseñada con preguntas abiertas que permitieron explorar las vivencias, percepciones y significados atribuidos a la formación ciudadana y la convivencia escolar.	Robles (2012), Flick (2015)
Técnicas de análisis	Análisis fenomenológico. Comprendió tres fases: descripción de las vivencias, reducción eidética y construcción de categorías esenciales. Se apoyó en el software Atlas.ti para la codificación y análisis de datos cualitativos.	Moustakas (1994), Van Manen (2003)
Propósito general	Generar un constructo teórico sobre la formación de competencias ciudadanas orientadas a la convivencia escolar, desde la comprensión fenomenológica de las experiencias de los actores educativos.	Elaboración propia (2025)

Enfoque de la investigación

El estudio adopta un enfoque cualitativo, el cual, como señala Martínez (2006), privilegia la captación de la riqueza, subjetividad y complejidad de la experiencia humana, evitando reducirla a categorías estadísticas. Este enfoque se orienta hacia la comprensión profunda de los significados, emociones y valores presentes en la vida social, lo que lo hace especialmente pertinente para abordar fenómenos educativos donde la experiencia vivida constituye la fuente primaria del conocimiento. En este sentido, la investigación busca comprender las experiencias formativas en competencias ciudadanas y su incidencia en la convivencia escolar, rescatando la voz de los actores sociales —docentes y estudiantes— como portadores legítimos de saber pedagógico. La

elección del enfoque cualitativo responde, por tanto, al propósito de interpretar las significaciones que subyacen a las prácticas y relaciones que configuran la cultura escolar.

Método de investigación

El método que orienta esta investigación es el fenomenológico, en correspondencia con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo que sustentan su estructura epistemológica. Fundamentado en la propuesta filosófica de Edmund Husserl (1931), este método se orienta a la comprensión de las experiencias vividas (*erlebnisse*) de los sujetos en torno a un fenómeno determinado, buscando descubrir las esencias que subyacen a dichas experiencias. En coherencia con ello, el presente estudio no persigue explicar causalmente la convivencia escolar, sino comprender cómo los actores educativos viven, interpretan y significan la formación de competencias ciudadanas en su contexto institucional.

La fenomenología husserliana parte del principio de la intencionalidad de la conciencia, que sostiene que todo acto de conciencia está dirigido hacia algo: un objeto, una relación o una vivencia. En este caso, la conciencia de los participantes —docentes y estudiantes de la ENSMA— se dirige hacia su experiencia de convivencia y ciudadanía dentro de la escuela. El método busca, por tanto, acceder a la intencionalidad de esas vivencias, reconociendo que en ellas se manifiestan los sentidos auténticos de la formación ciudadana como proceso educativo y ético. Para alcanzar tal comprensión, el investigador adopta tres momentos fundamentales del proceso fenomenológico: la *epoché*, la reducción fenomenológica y la reducción eidética, los cuales se aplicaron de manera rigurosa durante el desarrollo del estudio.

La *epoché* o suspensión del juicio

Siguiendo el principio de *epoché* propuesto por Husserl (1997), el investigador suspendió sus juicios previos, creencias teóricas y valoraciones personales sobre la convivencia y las competencias ciudadanas. Esta actitud de neutralidad permitió aproximarse al fenómeno desde la mirada de los participantes, sin imponer interpretaciones externas o categorías predeterminadas. Durante la aplicación de las

entrevistas semiestructuradas, esta disposición fenomenológica se tradujo en una escucha empática y receptiva, donde la narrativa de cada informante fue considerada una manifestación única de sentido. Así, la epoché permitió que los significados emergieran directamente de la voz de los sujetos, posibilitando una comprensión auténtica y libre de prejuicios.

La reducción fenomenológica

El segundo momento consistió en la reducción fenomenológica, mediante la cual se buscó acceder a la experiencia tal como se presenta a la conciencia de los actores educativos. Aquí el propósito fue “volver a las cosas mismas”, es decir, a la vivencia original de la convivencia escolar y de la formación ciudadana. Este proceso implicó analizar detalladamente las descripciones proporcionadas por los docentes y estudiantes, identificando los elementos esenciales que configuraban su experiencia cotidiana en el aula y en los espacios institucionales. La conciencia reflexiva del investigador se dirigió hacia el modo en que los participantes experimentan la convivencia, la resolución de conflictos, la participación democrática y el reconocimiento del otro como fundamento de la vida ciudadana. A través de la lectura reiterada y reflexiva de las transcripciones, se extrajeron unidades de significado, que posteriormente fueron organizadas y codificadas para dar paso al proceso de reducción eidética.

La reducción eidética

El tercer momento del método fenomenológico fue la reducción eidética, orientada a la identificación de las esencias invariantes del fenómeno, es decir, aquellos rasgos que permanecen constantes en las diversas experiencias relatadas. Este procedimiento se realizó mediante un proceso de comparación y análisis de las distintas narrativas, buscando los elementos comunes que definían la vivencia de la formación ciudadana y la convivencia escolar. El análisis permitió distinguir aspectos recurrentes como el valor del respeto mutuo, el diálogo como mediación, la empatía, la corresponsabilidad y la construcción de la paz. Tales elementos, al reiterarse en las diversas experiencias, fueron considerados estructuras eidéticas del fenómeno.

Para garantizar rigurosidad en el tratamiento de la información, se utilizó el software Atlas.ti, que facilitó la organización de las unidades de significado, la creación de categorías emergentes y la construcción de redes semánticas. Este proceso técnico se mantuvo subordinado al principio husserliano de descripción fiel de la experiencia, evitando imponer interpretaciones externas.

Técnica e instrumentos de recolección de información

En coherencia con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico, la técnica principal utilizada fue la entrevista semiestructurada, aplicada a informantes clave seleccionados por criterios de experiencia, rol educativo y participación activa en procesos de convivencia escolar. Esta técnica, de naturaleza dialógica, permitió propiciar un encuentro reflexivo entre investigador y participantes, favoreciendo la emergencia de significados auténticos sobre la formación ciudadana y la convivencia. Las entrevistas fueron registradas, transcritas y analizadas mediante procesos de reducción fenomenológica y codificación inductiva. Para el tratamiento de los datos se emplearon herramientas de análisis cualitativo como Atlas.ti y CmapTools, que facilitaron la organización y representación de los hallazgos en redes semánticas y mapas conceptuales.

El procedimiento analítico se desarrolló en tres fases:

Descripción eidética, donde se identificaron las unidades de significado; Interpretación categorial, en la que se agruparon los significados en categorías emergentes; y Comprensión hermenéutica, donde se elaboraron las explicaciones integradoras sobre la convivencia escolar y la formación en competencias ciudadanas.

Como señala Mora (2022), la comprensión en las ciencias sociales se orienta hacia el sentido ético y moral de la acción humana, lo que justifica la pertinencia de este diseño para un estudio que busca develar la experiencia educativa en su dimensión más humana y formativa.

Aplicación del método al contexto educativo

La elección del método fenomenológico husserliano se justifica por la naturaleza vivencial del fenómeno investigado. La formación de competencias ciudadanas y la convivencia escolar no son hechos observables únicamente desde la conducta, sino experiencias internas que se manifiestan en el modo en que los sujetos viven, comprenden y recrean su relación con los otros. Desde esta perspectiva, la escuela — en este caso, la ENSMA de Cúcuta— se concibe como un espacio de intencionalidad compartida, donde se tejen significados sobre el ser ciudadano, la autoridad, la solidaridad y la paz. Por tanto, comprender la convivencia escolar fenomenológicamente implica revelar las estructuras de sentido que subyacen a las prácticas cotidianas, los discursos y las emociones que se generan en el proceso educativo.

En consecuencia, los hallazgos del estudio emergen no de hipótesis previas ni de constructos teóricos cerrados, sino del proceso reflexivo de reducción y síntesis que permitió acceder a la esencia del fenómeno. Así, la fenomenología husserliana ofreció una vía rigurosa para comprender cómo los actores educativos viven la ciudadanía como una experiencia de convivencia, y cómo esta experiencia configura la cultura institucional y la formación de valores democráticos.

Escenario de la investigación

El escenario de la investigación es la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, institución educativa de carácter oficial con tradición en la formación de docentes y reconocida por su compromiso con la calidad educativa y la innovación pedagógica en la región. Este contexto constituye un espacio representativo y pertinente, pues en él confluyen diversos actores escolares —docentes, estudiantes, directivos y familias— que interactúan cotidianamente en torno a procesos formativos que implican la construcción de ciudadanía y convivencia pacífica. La institución escolar se concibe aquí como un microcosmos social, en el que se pueden observar las tensiones, acuerdos y transformaciones que atraviesan las dinámicas de formación ciudadana. Taylor y Bogdan (1986) señalan que el escenario debe permitir al investigador el acceso directo y confiable a la información, garantizando que los hallazgos tengan un fuerte anclaje en la realidad vivida.

El sector donde está ubicada la sede Central de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora en el centro de Cúcuta, un espacio altamente comercial con diferentes niveles de complejidad en el orden social, a la institución accede una población fija de las diversas comunas de la ciudad, que por ser un escenario fronterizo y capital de departamento goza de multiplicidad de costumbres y habitantes. Es población netamente femenina lo que genera una estructura de un lenguaje en tono femenino y con línea religiosa católica por la línea pedagógica y de administración de las Hijas de María Auxiliadora. La sensibilidad por la población vulnerable y el apoyo a los más necesitados enmarca un lema que determina la importancia de esta investigación desde el ámbito salesiano, “buenas cristianas y honestas ciudadanas”. A la vez por ser una escuela Normal Superior tiene la posibilidad de formar a las maestras rurales de la región, y esto amplía el impacto de la investigación.

Informantes clave

Los informantes estuvieron conformados por un grupo de docentes del área de Ciencias Sociales pertenecientes a la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta (ENSMA). La elección de estos participantes respondió a la naturaleza fenomenológica e interpretativa del estudio, cuyo propósito fue comprender las experiencias vividas relacionadas con la formación de competencias ciudadanas y la convivencia escolar en el contexto educativo. De acuerdo con la orientación cualitativa y fenomenológica de la investigación, la selección de los informantes no se basó en criterios estadísticos de representatividad, sino en la profundidad y riqueza significativa que sus experiencias pudieran aportar al fenómeno en estudio. En este sentido, se empleó un muestreo intencional o deliberado, técnica que, según Glaser y Strauss (1967), permite identificar a aquellos sujetos que poseen un conocimiento directo, reflexivo y vivencial del objeto de investigación.

El proceso de selección se fundamentó teóricamente en la noción de sujeto significativo dentro del paradigma interpretativo. En la fenomenología husserliana, el conocimiento surge de la conciencia intencional del sujeto que vive y experimenta el fenómeno; por ello, los participantes fueron considerados portadores de sentido, cuyas voces permitieron acceder a la esencia de la experiencia educativa en torno a la

ciudadanía y la convivencia. Desde la perspectiva epistemológica de Husserl (1997), solo quienes han vivido la experiencia desde su mundo de la vida (Lebenswelt) pueden ofrecer descripciones auténticas del fenómeno. Asimismo, desde el marco teórico de la educación ciudadana, los docentes de Ciencias Sociales resultaron especialmente pertinentes por su rol mediador en la formación ética, cívica y democrática de los estudiantes. Su labor cotidiana en el aula los convierte en actores reflexivos y críticos de las dinámicas escolares, siendo capaces de identificar las tensiones, desafíos y logros que emergen en los procesos de convivencia y formación ciudadana.

La selección definitiva incluyó cinco docentes que cumplieron los siguientes criterios de inclusión:

- Experiencia profesional mínima de cinco años en la enseñanza de Ciencias Sociales en la ENSMA.
- Participación directa en proyectos institucionales o actividades pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar y las competencias ciudadanas.
- Disposición reflexiva y comunicativa, evidenciada en la capacidad de expresar y analizar críticamente sus experiencias educativas.
- Compromiso ético y pedagógico con la formación integral de los estudiantes, coherente con los principios de ciudadanía y cultura de paz promovidos por la institución.
- Representatividad interna de diferentes ciclos educativos (básica, media y formación complementaria), con el propósito de captar una visión más amplia y diversa de la experiencia institucional.

El número de informantes se determinó conforme al principio de saturación teórica (Guba & Lincoln, 1985), en virtud del cual la recolección de información se dio por concluida cuando las categorías emergentes se estabilizaron y las nuevas entrevistas no aportaron elementos conceptualmente novedosos. Este criterio permitió garantizar la profundidad analítica y la suficiencia descriptiva necesarias para alcanzar la comprensión eidética del fenómeno.

En suma, la elección de los informantes respondió tanto a criterios metodológicos —propios de la fenomenología, que privilegia la voz de los sujetos conscientes del fenómeno— como a criterios teórico-educativos, vinculados a su papel protagónico en la formación ciudadana. Su participación permitió acceder a las estructuras de sentido que configuran la convivencia escolar y comprender cómo los valores democráticos, el respeto y el diálogo se construyen en la práctica educativa cotidiana.

Tabla No. 3. Descripción de los informantes claves

Código	Nivel Profesional	Años de Experiencia
D1	Magister en educación	26
D2	Doctor en educación	17
D3	Magister en educación	22
D4	Doctor en educación	15
D5	Especialista en educación	10

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La técnica utilizada en esta investigación fue la entrevista semiestructurada, seleccionada por su coherencia con el enfoque fenomenológico que orientó el estudio. Desde esta perspectiva, el propósito no fue obtener respuestas cerradas ni cuantificar opiniones, sino acceder a las experiencias vividas, los significados y las reflexiones personales de los docentes sobre la formación en competencias ciudadanas y la convivencia escolar en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta.

De acuerdo con Husserl (1997), el conocimiento fenomenológico emerge de la descripción intencional de la experiencia tal como se presenta a la conciencia, por lo que la entrevista se constituyó en el medio idóneo para que los informantes expresaran sus percepciones y vivencias en su propio lenguaje. Así, la conversación investigativa se desarrolló como un encuentro dialógico, donde el investigador asumió una actitud de

epoché —suspensión del juicio previo—, permitiendo que las voces de los docentes se manifestaran sin mediaciones interpretativas anticipadas.

En este sentido, la entrevista semiestructurada permitió mantener un equilibrio entre la dirección temática y la apertura fenomenológica. Siguiendo lo planteado por Robles (2012), esta técnica propició un espacio comunicativo caracterizado por la confianza, empatía y libertad expresiva, lo que facilitó la construcción de una atmósfera propicia para la reflexión profunda. El investigador utilizó una guía de entrevista elaborada previamente, conformada por preguntas abiertas y flexibles que orientaron la conversación sin restringir la espontaneidad de las respuestas.

Cada entrevista se realizó de manera individual, en un ambiente tranquilo y previamente acordado con los docentes participantes. Este diseño favoreció la exploración detallada de las vivencias y significados personales que cada informante atribuía a su práctica pedagógica y a los procesos de convivencia escolar. Según Krueger y Casey (2015), la entrevista individual posibilita acceder a los matices del pensamiento reflexivo y a la comprensión subjetiva de las interacciones sociales.

El instrumento de recolección de información consistió en una guía de entrevista semiestructurada, elaborada a partir de los objetivos específicos de la investigación y de los principios del enfoque fenomenológico. Las preguntas se organizaron en torno a tres ejes temáticos sintetizados desde las seis categorías iniciales:

Experiencias formativas relacionadas con la enseñanza de competencias ciudadanas.

Prácticas pedagógicas y dinámicas de convivencia escolar.

Reflexiones personales sobre la construcción de ciudadanía en el contexto educativo.

Durante las entrevistas, se registraron las respuestas mediante grabaciones de audio y notas de campo, previo consentimiento informado de los participantes. La información obtenida fue posteriormente transcrita y sometida a un proceso de análisis eidético, orientado a la identificación de unidades de significado, categorías emergentes

y estructuras de sentido que reflejaran la esencia del fenómeno vivido. Aunque el análisis documental no se consideró como técnica principal, sí se utilizó de manera complementaria para contextualizar y contrastar los hallazgos empíricos con las políticas educativas nacionales, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) y los proyectos institucionales sobre formación ciudadana vigentes en la ENSMA. Este contraste permitió enriquecer la interpretación fenomenológica, otorgando coherencia entre los discursos docentes y el marco normativo que orienta la práctica educativa.

Por lo tanto, la entrevista semiestructurada constituyó el instrumento central de recolección de información, coherente con el propósito fenomenológico de comprender la experiencia vivida de los docentes desde su propio horizonte de sentido. Su aplicación permitió captar las estructuras de significado que configuran la convivencia escolar y la formación en competencias ciudadanas, en correspondencia con la naturaleza interpretativa y comprensiva de la investigación.

Técnicas de análisis de la información

El procedimiento metodológico seguido en la presente investigación se sustentó en la fenomenología trascendental de Edmund Husserl (1997), cuyo propósito consistió en describir rigurosamente la experiencia vivida de los docentes en relación con la formación de competencias ciudadanas y la convivencia escolar. Bajo este enfoque, el interés del investigador no se centró en explicar causas ni en elaborar interpretaciones sociológicas, sino en acceder a la esencia del fenómeno tal como se manifiesta en la conciencia de los sujetos.

La recolección de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas individuales, aplicadas a cinco docentes del área de Ciencias Sociales, seleccionados de manera intencional por su experiencia directa en los procesos de formación ciudadana. Cada entrevista se desarrolló en un ambiente tranquilo y previamente concertado, con la finalidad de garantizar la espontaneidad del discurso. Previo a su aplicación, se explicó a los informantes el propósito del estudio y se obtuvo su consentimiento informado, resguardando los principios éticos de confidencialidad y voluntariedad.

Durante el encuentro fenomenológico, el investigador asumió la actitud de epoché o suspensión del juicio natural, postulada por Husserl, que implica dejar en paréntesis las creencias previas, teorías o prejuicios acerca del fenómeno. Este ejercicio permitió aproximarse al discurso de los docentes sin imponer interpretaciones anticipadas, reconociendo que toda vivencia es una intencionalidad de la conciencia, es decir, una relación entre el sujeto que percibe y el fenómeno percibido. En este sentido, las entrevistas se convirtieron en un espacio privilegiado para captar las experiencias tal como fueron vividas y expresadas por los informantes.

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas literalmente y sometidas a un proceso de análisis fenomenológico estructurado en tres fases, siguiendo la orientación husserliana. La reducción fenomenológica: se realizó una lectura repetida y minuciosa de las transcripciones, buscando identificar las unidades de significado que expresaban aspectos esenciales de la experiencia docente. Estas unidades correspondieron a fragmentos del discurso que reflejaban vivencias, percepciones o valoraciones vinculadas con la convivencia escolar y la formación ciudadana.

Reducción eidética: una vez identificadas las unidades de significado, se procedió a la búsqueda de la esencia del fenómeno mediante la variación imaginativa. Este proceso consistió en analizar cada unidad desde distintas perspectivas hipotéticas para discernir qué elementos eran accidentales y cuáles constituían la estructura invariante de la experiencia.

Síntesis eidética: finalmente, se integraron las esencias parciales en una estructura general del fenómeno, que expresó el modo en que los docentes vivenciaron y comprendieron la formación en competencias ciudadanas como parte de su práctica educativa. Este proceso permitió alcanzar una descripción eidética, es decir, una comprensión de la esencia del fenómeno desde las vivencias de los sujetos, sin recurrir a explicaciones causales ni interpretaciones externas. La búsqueda de la esencia implicó trascender las experiencias individuales para captar lo que es común e invariante en todas ellas: el significado compartido de la convivencia como dimensión constitutiva del ser docente y del acto educativo.

La rigurosidad del procedimiento fenomenológico se garantizó mediante la fidelidad a las descripciones originales, evitando la distorsión del discurso por juicios previos o categorías teóricas impuestas. En coherencia con el principio de intencionalidad de la conciencia, cada testimonio fue comprendido como una vivencia en la que el sujeto se relaciona activamente con el mundo escolar, proyectando en él sus valores, emociones y concepciones de ciudadanía.

El análisis fenomenológico husserliano permitió desvelar la estructura esencial de la experiencia docente respecto a la formación en competencias ciudadanas, comprendida como una práctica que trasciende la instrucción normativa y se convierte en vivencia ética y formativa. Desde esta perspectiva, los hallazgos surgieron del acto de conciencia vivido, revelando las formas en que los docentes experimentaron, sintieron y comprendieron la convivencia escolar como núcleo del ser ciudadano dentro del ámbito educativo.

Proceso de Categorización de los Datos

En coherencia con el método fenomenológico, la obtención de los hallazgos en esta investigación se fundamentó en el principio de que el conocimiento emerge del fenómeno tal como es vivido, percibido y expresado por los participantes. De acuerdo con Husserl (1997), comprender un fenómeno requiere “volver a las cosas mismas”, lo que implica dejar en suspenso las categorías teóricas y las interpretaciones previas mediante la epoché. Por ello, el proceso de análisis no partió de un constructo teórico cerrado, sino del reconocimiento del sentido que los actores educativos otorgan a su experiencia de convivencia y ciudadanía en el espacio escolar.

El análisis se desarrolló en tres fases articuladas: reducción fenomenológica, variación imaginativa e identificación de la esencia del fenómeno. En la primera, se realizó la lectura reflexiva de los discursos, destacando los fragmentos que contenían significados relevantes. En la segunda, mediante la variación imaginativa, se exploraron diversas configuraciones posibles del fenómeno para distinguir los rasgos esenciales de los accidentales. Finalmente, en la fase de síntesis, se elaboraron las estructuras textuales y estructurales que reflejaron la esencia del fenómeno, descrita a través de los significados comunes que emergieron en las narrativas.

Los hallazgos, por tanto, se constituyeron como esencias fenomenológicas que revelan cómo los sujetos comprenden, experimentan y transforman su convivencia cotidiana. Esta comprensión no se impuso desde la teoría, sino que fue descubierta inductivamente en el proceso interpretativo. Moustakas (1994) destaca que la fenomenología no genera una teoría explicativa, sino una comprensión profunda que traduce la experiencia vivida en conocimiento significativo. Así, la teoría emergente de este estudio se construyó en diálogo constante entre la experiencia relatada y la reflexión del investigador, configurando una representación coherente del fenómeno educativo.

La ausencia de un constructo teórico previo, lejos de constituir una carencia, permitió mantener la pureza fenomenológica del análisis, evitando que las categorías fueran impuestas desde marcos externos. De esta forma, los hallazgos surgieron como un descubrimiento progresivo de sentido, donde la convivencia escolar, las competencias ciudadanas y la cultura de paz se revelaron como dimensiones interdependientes de la formación humana. El resultado final no fue un modelo teórico, sino una comprensión vivencial que expresa la manera en que los actores educativos experimentan su ser-con-los-otros en el ámbito escolar.

Interpretación de los Resultados

El análisis de los datos se llevó a cabo conforme a los principios del método fenomenológico trascendental de Edmund Husserl (1997), orientado a develar la esencia del fenómeno de estudio tal como se presenta a la conciencia de los sujetos. Este proceso respondió a la necesidad de acceder a la estructura invariante de la experiencia vivida por los docentes en relación con la formación de competencias ciudadanas y la convivencia escolar, siguiendo un recorrido reflexivo, sistemático y riguroso.

Desde la concepción husserliana, el análisis fenomenológico parte del supuesto de que toda conciencia es intencional, es decir, que está dirigida hacia algo: un fenómeno del mundo vivido (Lebenswelt). En consecuencia, las narrativas de los informantes fueron tratadas como manifestaciones intencionales de su conciencia educativa, en las cuales se expresan las significaciones que configuran su vivencia docente. El propósito no fue interpretar los discursos, sino describir su sentido esencial, depurando todo elemento accesorio o contingente mediante la reducción fenomenológica.

El proceso de análisis se estructuró en tres fases principales, sustentadas en los postulados de Husserl y aplicadas de manera operativa a las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas:

Fase de reducción fenomenológica (epoché descriptiva)

En esta primera etapa, el investigador realizó la lectura integral y reiterada de las transcripciones, manteniendo una actitud de epoché, es decir, de suspensión de los juicios previos y teorías preconcebidas. Este ejercicio permitió situarse frente a las narraciones desde una conciencia receptiva, abierta a los significados expresados por los docentes. A través de un proceso de subrayado, segmentación y codificación inicial, se identificaron las unidades de significado, entendidas como expresiones textuales que revelaban aspectos esenciales del fenómeno vivido (por ejemplo, percepciones sobre la convivencia, experiencias de conflicto, estrategias de formación ciudadana). Estas unidades fueron organizadas en un esquema preliminar dentro del software Atlas.ti, que facilitó la sistematización de los fragmentos relevantes y la trazabilidad conceptual del análisis. El uso de Atlas.ti se justificó en tanto herramienta que permitió registrar, agrupar y visualizar las unidades de significado sin alterar la naturaleza fenomenológica del análisis. El software no sustituyó el proceso reflexivo del investigador, sino que sirvió como soporte técnico para organizar los datos y garantizar la transparencia metodológica.

Fase de reducción eidética (variación imaginativa)

Una vez delimitadas las unidades de significado, se procedió a la variación eidética, procedimiento central en la fenomenología husserliana, mediante el cual se busca distinguir lo esencial de lo accidental en la experiencia. Este proceso consistió en imaginar variaciones posibles de cada vivencia descrita, preguntándose qué aspectos podían cambiar sin que el fenómeno dejara de ser lo que es, y cuáles eran indispensables para su identidad. A partir de este ejercicio reflexivo, se identificaron las invariantes esenciales del fenómeno, entendidas como las estructuras comunes que se repetían en los distintos testimonios. Dichas invariantes constituyeron las categorías eidéticas emergentes, que expresaban el núcleo de la experiencia docente: la convivencia como

práctica de alteridad, la formación ciudadana como experiencia ética y la docencia como mediación humanizadora.

Fase de síntesis eidética (configuración de la esencia)

En la última fase, se realizó una síntesis eidética, proceso mediante el cual las categorías esenciales se integraron en una estructura general del fenómeno. Este momento del análisis permitió construir una descripción eidética final, que condensó las relaciones entre las vivencias individuales y la esencia colectiva del fenómeno investigado. El resultado de esta síntesis fue la formulación de una comprensión unitaria de la experiencia docente sobre la formación de competencias ciudadanas en la convivencia escolar. Dicha comprensión se expresó en constructos fenomenológicos, derivados de las descripciones mismas y sustentados en el principio de intencionalidad de la conciencia: los docentes significaron su práctica no como una acción aislada, sino como una experiencia ética, relacional y formativa que da sentido a su ser pedagógico.

El análisis fenomenológico culminó cuando se alcanzó el punto de saturación eidética, es decir, el momento en que las nuevas descripciones no aportaron significados distintos a los ya descubiertos. En ese punto, el investigador consideró que había captado la esencia invariante del fenómeno, cumpliendo así el propósito central de la fenomenología husserliana: volver a las cosas mismas, a la experiencia vivida en su pureza y sentido originario.

Rigor científico

En consonancia con el método fenomenológico de Edmund Husserl (1997), el rigor científico de la presente investigación no se estableció en términos de replicabilidad o generalización estadística, sino en la fidelidad del investigador a la esencia del fenómeno vivido. El propósito fue garantizar que los hallazgos surgieran de las experiencias auténticas de los informantes y no de las preconcepciones teóricas del investigador. Desde esta perspectiva, el rigor fenomenológico se aseguró mediante tres principios interdependientes: la validez eidética, la objetividad trascendental y la reducción del sesgo a través de la epoché. Estos principios fueron aplicados sistemáticamente durante la fase de recolección, análisis e interpretación de los datos,

en correspondencia con la naturaleza intencional de la conciencia y el horizonte ético de la investigación.

Validez eidética: fidelidad a la esencia del fenómeno

La validez eidética se refiere a la correspondencia entre la descripción obtenida y la estructura esencial del fenómeno. En este estudio, dicha validez se garantizó mediante un proceso de triangulación eidética entre las experiencias relatadas por los docentes, la interpretación reflexiva del investigador y el análisis conceptual apoyado en los postulados de Husserl. Cada unidad de significado fue examinada a través de la variación imaginativa, identificando los elementos invariables que definían el fenómeno de la formación ciudadana como vivencia pedagógica.

De este modo, la validez no dependió de la cantidad de participantes, sino de la profundidad y coherencia interna de las descripciones. Por ejemplo, los testimonios sobre el fomento de la convivencia escolar coincidieron en comprender esta práctica no solo como un mecanismo de regulación social, sino como una experiencia ética de reconocimiento del otro, evidenciando así la invariante eidética del fenómeno.

Objetividad trascendental: transparencia del proceso reflexivo

La objetividad trascendental, en el marco husserliano, no alude a la neutralidad empírica del investigador, sino a la capacidad de trascender el mundo natural para acceder a la estructura de la conciencia. En la presente investigación, dicha objetividad se logró a través de la descripción rigurosa y reflexiva de las vivencias docentes, evitando interpretaciones psicológicas o sociológicas que desvirtuaran la fenomenalidad del objeto. Durante la fase analítica, se documentó cuidadosamente cada paso de la reducción fenomenológica mediante memorandos analíticos en el software Atlas.ti, los cuales registraron las decisiones interpretativas, las categorías emergentes y las reflexiones eidéticas.

Este proceso de auditoría fenomenológica permitió mantener una trazabilidad metodológica, mostrando cómo cada descripción se derivó directamente del discurso de los participantes. Así, la objetividad trascendental se sostuvo al mantener la atención sobre el cómo se da el fenómeno en la conciencia de los sujetos, y no sobre el por qué

ocurre en términos causales. El investigador asumió una actitud reflexiva permanente, reconociéndose como parte del campo fenomenológico y no como un observador externo.

Reducción del sesgo mediante la epoché y la actitud fenomenológica

La epoché fue la actitud fundante del proceso investigativo, entendida como la suspensión de todo juicio previo, creencia o teoría explicativa sobre la convivencia y la formación ciudadana. Este ejercicio de autoconciencia permitió que el investigador abordara las entrevistas y el análisis con una disposición de apertura y escucha fenomenológica. En la práctica, la epoché se operacionalizó de tres maneras: Antes de las entrevistas, mediante la elaboración de diarios reflexivos donde el investigador identificó y suspendió sus propios supuestos sobre el tema educativo. Durante las entrevistas, al privilegiar preguntas abiertas y no directivas, para favorecer la libre expresión de las experiencias vividas por los docentes.

Durante el análisis, al mantener una revisión continua de los textos y las interpretaciones para evitar imponer marcos conceptuales ajenos a la voz de los participantes. Gracias a este proceso, se minimizó el riesgo de sesgo interpretativo y se posibilitó la emergencia auténtica del sentido fenomenológico, en el cual los docentes configuraron su mundo de vida escolar y sus prácticas de formación ciudadana.

Aplicación del rigor en la investigación

La aplicación de estos criterios se reflejó directamente en los resultados de la investigación. La validez eidética se evidenció en la identificación de estructuras esenciales comunes entre los docentes, tales como la convivencia como espacio de encuentro ético y la ciudadanía como práctica reflexiva. La objetividad trascendental se manifestó en la transparencia metodológica de los análisis realizados con Atlas.ti, los cuales permitieron rastrear las conexiones entre los discursos y las categorías fenomenológicas.

Finalmente, la epoché posibilitó que las voces de los informantes emergieran en su autenticidad, sin la interferencia de juicios valorativos, permitiendo captar la vivencia pura de la formación ciudadana en el contexto escolar. De este modo, el rigor científico

fenomenológico no se expresó en términos de verificación empírica, sino en la fidelidad ontológica y epistemológica con la esencia del fenómeno investigado, cumpliendo con los principios husserlianos de la descripción pura, la intencionalidad de la conciencia y la búsqueda de la verdad eidética.

Tabla No. 4 Fases de la investigación

Fases de la investigación	Objetivos específicos asociados	Método y fases del método fenomenológico	Técnicas e instrumentos aplicados
Fase I. Exploratoria y contextual	Identificar las percepciones y experiencias iniciales de los actores educativos sobre la convivencia y la formación ciudadana.	Fase 1: Intencionalidad fenomenológica – delimitación del fenómeno y selección de los informantes clave.	- Revisión documental. Observación participante.- Diario de campo.- Entrevista abierta exploratoria.
Fase II. Descriptiva y comprensiva	Describir las experiencias vividas por los docentes, estudiantes y padres en torno a la mediación, la participación y la convivencia escolar.	Fase 2: Descripción de la experiencia vivida (epoché o suspensión de juicios) – descripción de las vivencias desde la voz de los informantes sin interpretación previa.	- Entrevistas en semiestructuradas. Grabaciones de audio.- Transcripción textual de narrativas.
Fase III. Reducción	Interpretar los significados	Fase 3: Reducción eidética – identificación	- Análisis fenomenológico con

Fases de la investigación	Objetivos específicos asociados	Método y fases del método fenomenológico	Técnicas e instrumentos aplicados
eidética y categorización	<p>esenciales que emergen de los relatos, estableciendo categorías y subcategorías vinculadas con los objetivos y la teoría.</p>	<p>de las esencias del fenómeno mediante comparación, contraste y agrupación de significados.</p>	<p>ATLAS.ti 23.- Matriz de codificación categorial.- Validación por triangulación teórica y de informantes.</p>
Fase IV. Interpretativa y teórica	<p>Establecer la relación entre los hallazgos empíricos, la teoría y los objetivos de la investigación, elaborando una comprensión integral del fenómeno.</p>	<p>Fase 4: Interpretación y construcción del sentido – integración reflexiva de los hallazgos con la teoría de la pedagogía intercultural y la educación ciudadana.</p>	<p>- gestión documental Contrastación con categorías teóricas.- Elaboración de informe final.</p>

CAPITULO IV

Análisis e Interpretación de los Datos

Procedimiento metodológico para la obtención de los hallazgos

El análisis fenomenológico-hermenéutico siguió la orientación husserliana de volver a las experiencias vividas de los sujetos, entendiendo que la esencia de la formación en competencias ciudadanas solo puede revelarse en la conciencia de quienes la experimentan cotidianamente. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes del área de Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, seleccionados intencionalmente por su experiencia directa en procesos de convivencia escolar y formación ciudadana.

Las entrevistas fueron transcritas y procesadas en el software Atlas.ti 23, el cual permitió la segmentación, codificación y construcción de redes semánticas. Este procedimiento garantizó rigurosidad en la reducción eidética y la interpretación hermenéutica, integrando la intuición fenomenológica con el análisis conceptual.

El proceso analítico se desarrolló en cuatro momentos:

Lectura eidética: comprensión inicial del testimonio sin categorías predefinidas, respetando el flujo natural del discurso.

Codificación emergente: identificación de unidades de significado en las expresiones de los docentes, que posteriormente fueron transformadas en códigos fenomenológicos.

Agrupación categorial: vinculación de los códigos en subcategorías y categorías a partir de afinidades semánticas y conceptuales.

Síntesis hermenéutica: comprensión profunda de los significados, alcanzando la formulación de estructuras eidéticas que expresan la vivencia docente de las competencias ciudadanas.

Fundamento de las categorías iniciales

Las seis categorías que orientaron el análisis surgieron del marco teórico y normativo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2004), específicamente de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y del campo disciplinar de Ciencias Sociales.

Estos estándares estructuran la ciudadanía en tres grandes ámbitos:

Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

El equipo de investigación, al articular dichos ámbitos con la realidad institucional y los enfoques pedagógicos del área de Ciencias Sociales, amplió el espectro conceptual hacia seis categorías iniciales que orientaron el análisis fenomenológico:

- Competencias ciudadanas en el campo educativo: marco general que abarca la comprensión del ser ciudadano como proceso formativo, ético y relacional dentro de la escuela.
- El respeto y los derechos humanos: dimensión ética fundamental, asociada al reconocimiento del otro como sujeto de dignidad.
- Convivencia y paz en el proceso educativo: núcleo de la cultura escolar, donde se construyen los vínculos sociales a través del diálogo y la resolución pacífica de conflictos.
- Participación y responsabilidad democrática: práctica pedagógica que promueve la corresponsabilidad, la deliberación y la toma de decisiones colectivas.

- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: reconocimiento de la diversidad cultural y social como elemento constitutivo de la ciudadanía.
- Convivencia escolar y transformación social: proyección de la escuela como agente de cambio social, promotora de justicia y equidad.

Estas categorías constituyeron los ejes hermenéuticos que guiaron el proceso de análisis, sirviendo como puntos de partida para la codificación en Atlas.ti y para la posterior interpretación fenomenológica de los significados vividos por los docentes.

Proceso de codificación y análisis fenomenológico-hermenéutico

Una vez cargadas las transcripciones en Atlas.ti, se inició el proceso de codificación abierta, extrayendo fragmentos significativos de las entrevistas. Cada fragmento fue codificado con expresiones cortas que representaban la esencia del sentido expresado (por ejemplo: “enseñar con el ejemplo”, “dialogar con respeto”, “resolver conflictos con palabra”). Posteriormente, los códigos se agruparon según afinidades semánticas hasta formar subcategorías, las cuales fueron relacionadas entre sí mediante diagramas de redes semánticas que visibilizaron las conexiones entre los significados vividos y los ámbitos teóricos de las competencias ciudadanas.

El procedimiento hermenéutico implicó un movimiento continuo entre la parte (fragmento textual) y el todo (estructura categorial), de acuerdo con el círculo gadameriano de comprensión. Este proceso permitió no solo describir los significados expresados, sino interpretar su sentido profundo en el contexto histórico y pedagógico de los docentes normalistas.

Presentación e interpretación de los hallazgos

A continuación, se presentan las categorías, subcategorías y códigos resultantes del análisis fenomenológico-hermenéutico, acompañadas de una breve interpretación que sintetiza su esencia eidética.

Tabla No. 5 Hallazgos, categorización y ejemplo de codificación Atlas ti.

Categoría	Subcategorías	Códigos (Atlas.ti)	Síntesis interpretativa
1. Competencias ciudadanas en el campo educativo	Formación integral, pedagógica, docente	ética praxis ejemplo, reflexión, coherencia	ser ciudadano, La ciudadanía se configura como una experiencia educativa vivida; el maestro forma con su ejemplo y con el diálogo cotidiano.
2. El respeto y los derechos humanos	Reconocimient o del otro, empatía, equidad	dignidad, respeto, tolerancia	La vivencia del respeto se revela como fundamento de la convivencia y principio ético del vínculo pedagógico.
3. Convivencia y paz en el proceso educativo	Resolución de conflictos, comunicación, de paz	mediación, palabra, reconciliación, armonía	La paz se construye en la interacción escolar, en la gestión reflexiva

				del conflicto y la cooperación entre pares.
4.	Decisión	participación,	La	
Participación y responsabilidades democrática	colectiva, liderazgo estudiantil, corresponsabilidad	voto, liderazgo, compromiso	democracia escolar vivencia en la práctica participativa, donde los estudiantes asumen responsabilidades y aprenden ciudadanía actuando.	
5.	Diversidad	diversidad,	El	
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	cultural, identidad local, inclusión	identidad, respeto mutuo, igualdad	reconocimiento de las diferencias fortalece el sentido de pertenencia y el aprendizaje de la convivencia en la diversidad.	
6.	Impacto social,	transformación	La escuela	
Convivencia escolar y transformación social	innovación pedagógica, proyección comunitaria	, comunidad, compromiso social, cambio	es agente de transformación social; la convivencia se extiende como	

El Atlas.ti permitió evidenciar la frecuencia y co-ocurrencia de los códigos, mostrando redes de significados donde la convivencia y el respeto aparecieron como ejes centrales que articulan todas las categorías. La codificación reveló cómo los docentes conciben las competencias ciudadanas no como un saber teórico, sino como una vivencia relacional que atraviesa la totalidad del proceso educativo.

Síntesis eidética del fenómeno

La integración de las seis categorías permitió construir una estructura eidética unificadora, expresada en la siguiente proposición:

La formación de competencias ciudadanas en la escuela se manifiesta como una experiencia ética, intersubjetiva y transformadora, donde el respeto, la participación y la pluralidad configuran la convivencia y posibilitan la transformación social. Desde la fenomenología de Husserl (1997), esta comprensión expresa la intencionalidad de la conciencia del docente orientada hacia el otro —hacia el estudiante y la comunidad— como acto constitutivo del ser ciudadano. De este modo, los hallazgos permiten afirmar que las competencias ciudadanas, lejos de constituir simples aprendizajes curriculares, son formas de vida escolar que, al ser comprendidas y vividas, transforman el sentido mismo de la educación.

El recorrido interpretativo permitió acceder a las vivencias docentes desde su intencionalidad consciente, reconociendo que la formación en competencias ciudadanas no se reduce a un componente curricular, sino que constituye una experiencia vivida en la que los educadores otorgan sentido ético, social y pedagógico a su práctica. Desde la fenomenología husserliana, los hallazgos emergen como descripciones eidéticas del modo en que los docentes de Ciencias Sociales construyen significados de ciudadanía

en el contexto escolar, revelando estructuras de sentido que trascienden los contenidos formales del currículo.

El análisis hermenéutico, mediado por el uso del Atlas.ti, facilitó la organización sistemática de los códigos, subcategorías y categorías, permitiendo visualizar cómo las narrativas docentes confluyen en una comprensión compartida: la ciudadanía como vivencia relacional. La codificación evidenció co-ocurrencias reiteradas entre los conceptos de respeto, diálogo, convivencia y participación, mostrando que los significados atribuidos a las competencias ciudadanas están anclados en las prácticas cotidianas de enseñanza y en los vínculos interpersonales que se tejen en el aula.

A partir de la reducción fenomenológica y del análisis hermenéutico, se develaron tres grandes núcleos estructurantes del fenómeno:

La conciencia ética del docente como formador de ciudadanía, donde la acción educativa se asume como práctica moral y ejemplo de vida; La convivencia escolar como espacio de intersubjetividad, donde los sujetos se reconocen mutuamente en su diferencia, consolidando los valores de respeto y diálogo; La escuela como escenario de transformación social, que trasciende la instrucción y se convierte en un laboratorio de democracia, pluralidad y justicia.

Cada una de las seis categorías analizadas aporta matices a estos núcleos. La categoría Competencias ciudadanas en el campo educativo orienta el sentido general de la práctica pedagógica; El respeto y los derechos humanos y La convivencia y la paz en el proceso educativo evidencian la dimensión ética; mientras que La participación democrática, La pluralidad e identidad, y La convivencia escolar y transformación social articulan la dimensión sociopolítica y cultural del ser ciudadano.

El proceso de gestión documental permitió pasar de la descripción fenomenológica de las vivencias a la comprensión teórica de su sentido pedagógico, en un movimiento continuo entre las voces de los informantes y los marcos conceptuales

que sustentan la investigación. Así, los docentes se revelan como mediadores de valores, constructores de comunidad y agentes de cambio en los procesos de convivencia y ciudadanía.

El proceso analítico desarrollado permitió alcanzar la esencia eidética del fenómeno investigado, comprendido como la experiencia vivida por los docentes en la formación de las competencias ciudadanas y su incidencia en la convivencia escolar. Desde la perspectiva husserliana, el hallazgo eidético constituye la reducción última del fenómeno a su estructura invariante, es decir, aquello que permanece constante más allá de las variaciones empíricas de cada vivencia individual (Husserl, 1997).

En el caso de la presente investigación, las descripciones fenomenológicas obtenidas a través de las entrevistas semiestructuradas fueron sometidas a un proceso riguroso de reducción eidética y variación imaginativa, con apoyo del software Atlas.ti, lo cual permitió delimitar las unidades de significado y articularlas en categorías que expresan las estructuras esenciales de la experiencia docente. Este proceso de reducción no fue un ejercicio meramente técnico, sino una búsqueda intencional de sentido, en la cual el investigador suspendió todo juicio explicativo para atender al modo en que el fenómeno se dio en la conciencia de los participantes.

Emergencia del sentido eidético: la docencia como experiencia ética

Los testimonios de los informantes revelaron que la formación ciudadana en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta no se percibe como una asignatura formal ni como una normativa impuesta, sino como una vivencia ética profundamente enraizada en la práctica pedagógica. Los docentes expresaron que enseñar a convivir implica un proceso de autocomprensión moral, donde cada acto educativo se convierte en un espacio de reconocimiento del otro. A través de la reducción fenomenológica, se identificó que la esencia de esta vivencia radica en la intencionalidad ética del docente, quien orienta su acción hacia la constitución de sujetos capaces de reflexionar, dialogar y construir consensos.

Este hallazgo se relaciona con la idea husserliana de que toda conciencia es conciencia de algo, y que el conocimiento auténtico emerge cuando el sujeto se dirige

intencionalmente hacia el sentido de su experiencia. Así, los docentes, en su práctica cotidiana, configuran la ciudadanía no desde la imposición normativa, sino desde la co-construcción reflexiva de valores compartidos.

La convivencia escolar como horizonte intersubjetivo

Otro núcleo eidético identificado fue la construcción intersubjetiva de la convivencia escolar. La fenomenología husserliana sostiene que la realidad del mundo social se constituye en el espacio de la intersubjetividad trascendental, donde las conciencias se encuentran y se reconocen mutuamente. En las narrativas docentes, la convivencia se manifestó como un proceso de encuentro entre subjetividades, en el cual la alteridad se convierte en una fuente de aprendizaje. Los conflictos, las diferencias y los acuerdos fueron interpretados no como obstáculos, sino como momentos constitutivos de la formación ciudadana.

Este reconocimiento del otro —como sujeto legítimo en la comunicación— permitió identificar la convivencia escolar como una práctica de ciudadanía vivida, en la que los estudiantes aprenden a ser parte de una comunidad ética. Desde la mirada husserliana, este hallazgo evidencia que el fenómeno de la convivencia no pertenece al ámbito de las normas externas, sino a la intencionalidad del sujeto que busca sentido en la relación con el otro, y por tanto se constituye en el núcleo eidético del acto educativo.

Comprensión eidética integradora: el sentido pedagógico del ser-docente

El análisis fenomenológico condujo finalmente a una síntesis eidética integradora, en la cual la figura del docente emergió como un sujeto de sentido y de acción pedagógica transformadora. La esencia del fenómeno se configuró como la vivencia del “ser-docente como mediador de humanidad”, cuya tarea no se limita a la transmisión de contenidos, sino a la creación de espacios de encuentro y reflexión donde la ciudadanía se aprende en la experiencia compartida. Esta comprensión, en clave husserliana, supone que el fenómeno de la formación ciudadana sólo puede ser comprendido desde el mundo de la vida (Lebenswelt) del docente, donde la acción educativa se despliega como acto intencional orientado al bien común.

En consecuencia, la investigación no sólo develó una práctica pedagógica, sino un modo de ser en el mundo: el docente como agente de sentido ético, capaz de trascender la rutina institucional para construir ciudadanía desde la vivencia. Este hallazgo representa la culminación del proceso de reducción fenomenológica, al permitir que las descripciones individuales convergieran en una estructura esencial compartida, donde la docencia y la ciudadanía se funden en un mismo horizonte ético-pedagógico.

Proyección de la comprensión eidética

La comprensión eidética obtenida no sólo permitió responder a las preguntas de investigación, sino que fundamentó teóricamente la construcción del modelo interpretativo presentado en el Capítulo V, en el cual se propone la cultura de la paz como fundamento para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. El tránsito desde las vivencias particulares hacia la esencia eidética constituye, según Husserl (1997), el momento culminante del conocimiento fenomenológico: cuando la conciencia logra aprehender la forma pura del fenómeno en su universalidad. En tal sentido, esta investigación alcanzó un nivel de comprensión que trasciende lo descriptivo para situarse en el plano epistemológico y ético de la experiencia educativa, contribuyendo a una relectura del papel docente en la formación ciudadana contemporánea.

En coherencia con los objetivos específicos de la investigación, los hallazgos permiten afirmar que:

Se logró develar las experiencias significativas de los docentes de Ciencias Sociales respecto a la enseñanza de las competencias ciudadanas y su relación con la convivencia escolar.

Se identificaron las estructuras eidéticas que configuran la conciencia docente en torno a la formación ciudadana, evidenciando la intersubjetividad como eje constitutivo del proceso educativo.

Se comprendió que la práctica pedagógica adquiere sentido ciudadano cuando se orienta hacia el reconocimiento del otro, el diálogo, la empatía y la participación democrática. Aquí se establecen algunos de los ejercicios que se realizaron para

alcanzar la reducción eidética según la saturación de los aportes dados por los informantes clave.

Tabla No.6 Categoría Responsabilidad y participación ciudadana

Categorías Emergentes			
Normas de Convivencia	Negociación de Pares	Estrategias para la convivencia	Dialogo Constructivo
Fomentamos que ellas mismas establezcan normas de convivencia del salón, porque cuando una norma es tuya, la responsabilidad de cumplirla y hacerla cumplir nace de manera natural.	La participación no fue levantar la mano en clase, fue negociar con sus pares, persuadir a los adultos y liderar una iniciativa de principio a fin.	se manejan pactos de aula, es decir normativas acordadas entre las estudiantes y el docente sobre varios aspectos: comportamental, académico, actitudinal.	Los círculos de diálogo y la mediación escolar han sido fundamentales, ya que permiten escuchar todas las voces implicadas antes de tomar decisiones.
DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV
Informantes Claves			

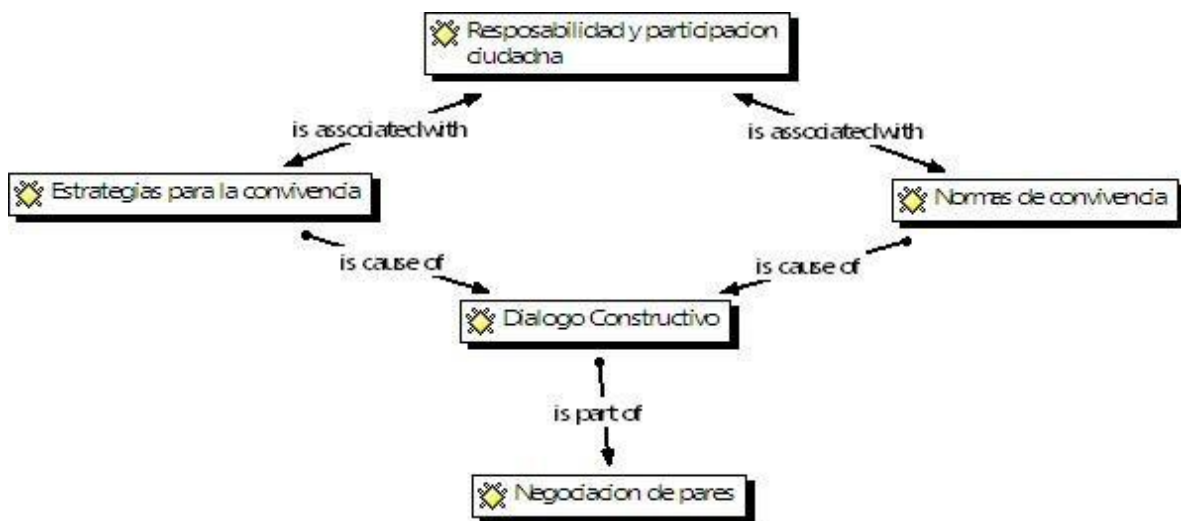
La tabla anterior recoge los testimonios de los informantes clave en torno a la categoría “Responsabilidad y participación ciudadana”, de la cual emergen subcategorías asociadas con la negociación entre pares y la construcción de normas de convivencia. Estas manifestaciones permiten comprender cómo, desde la cotidianidad escolar, los actores educativos reinterpretan las normas no como imposiciones, sino como acuerdos participativos que orientan la vida institucional y favorecen el desarrollo de una ciudadanía activa y democrática (Ávalos y Berger, 2021).

En este sentido, la convivencia escolar se concibe como un espacio de negociación intersubjetiva, donde docentes, estudiantes y familias intervienen en la resolución de conflictos mediante el diálogo, la mediación y la búsqueda de acuerdos comunes. Este proceso constituye una forma de aprendizaje colaborativo orientado a la formación de mediadores escolares, capaces de promover relaciones más equitativas y solidarias, fortaleciendo así la cultura de la paz en el ámbito educativo (Pérez, 2023).

Las estrategias pedagógicas para la convivencia, orientadas a la prevención de la violencia y a la promoción de la inclusión, se articulan con el ejercicio de la responsabilidad ciudadana, al propiciar actitudes cooperativas y participativas. Dichas estrategias, al ser vividas desde la experiencia cotidiana, consolidan prácticas reflexivas que fomentan el respeto, la tolerancia y la corresponsabilidad frente a los conflictos (Carreño y Roza, 2020).

Asimismo, el diálogo constructivo se erige como un principio fundamental de la convivencia democrática, al permitir el intercambio de ideas, la comunicación horizontal y la deliberación colectiva. De esta manera, la comunidad educativa se constituye en un espacio de encuentro donde la palabra compartida promueve aprendizajes éticos, cívicos y sociales que enriquecen la práctica pedagógica y fortalecen la pedagogía de la interculturalidad, entendida como el reconocimiento y valoración de la diversidad en la construcción de una ciudadanía plural (Arzola, 2019).

Grafica No.1 Categoría Responsabilidad y participación ciudadana



La categoría evidenciada denominada Responsabilidad y participación ciudadana está compuesta teóricamente por un dialogo social sustentado por ciertas estrategias y normas para la convivencia en la cual es posible la negociación entre los miembros de la comunidad escolar.

El proceso metodológico que condujo a la comprensión de los hallazgos se desarrolló bajo el enfoque de la fenomenología hermenéutica, en el cual el investigador, más que describir hechos, buscó interpretar los significados esenciales de las experiencias vividas por los participantes. En esta ruta interpretativa, los datos recolectados mediante entrevistas, observaciones y documentos fueron sometidos a un proceso de codificación inicial abierta en el software ATLAS.ti, generando una amplia red de unidades de significado. Inicialmente, el equipo de investigación partió de seis categorías preestablecidas: Competencias ciudadanas en el campo educativo, El respeto y los derechos humanos, Convivencia y paz en el proceso educativo, Participación y responsabilidad democrática, Pluralidad e identidad y Convivencia escolar y transformación social. Estas categorías se fundamentaron en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del MEN (2004) y los DBA (2021), que sirvieron como referentes conceptuales y normativos del análisis.

Durante la primera etapa de codificación abierta, emergieron aproximadamente sesenta códigos, los cuales representaban fragmentos discursivos cargados de significación en torno a la vivencia de la ciudadanía, el respeto, la diversidad y la convivencia escolar. No obstante, como señala Moustakas (1994), en la fenomenología no se trata de acumular descripciones, sino de buscar la esencia del fenómeno mediante la reducción eidética; esto implicó que los códigos fueran comparados, agrupados y reinterpretados, permitiendo reconocer los significados recurrentes y depurar aquellos que no aportaban al núcleo del fenómeno. Así, los investigadores fueron reduciendo progresivamente el número de categorías, orientados por la pregunta esencial: ¿qué estructura de sentido subyace en la experiencia de formar competencias ciudadanas desde la convivencia escolar?

En la segunda fase de análisis, se aplicó la reducción eidética propuesta por Husserl (1980) y retomada por Van Manen (1990), que consiste en despojar los datos de sus elementos accidentales para conservar únicamente lo esencial del fenómeno. De esta manera, las categorías iniciales se fueron integrando y resignificando: por ejemplo, respeto y derechos humanos se fusionó con pluralidad e identidad en una nueva categoría interpretativa denominada Reconocimiento del otro desde la diferencia, mientras que convivencia escolar y transformación social se integraron bajo la categoría La escuela como espacio de paz y reconstrucción social. Este proceso permitió saturar teóricamente los significados, comprendiendo que las categorías iniciales no se eliminaban, sino que se transformaban en dimensiones más amplias y profundas de sentido.

Con el avance de la interpretación, la codificación axial en ATLAS.ti permitió vincular las relaciones entre las categorías emergentes, generando redes semánticas que evidenciaron las conexiones entre competencias ciudadanas, interculturalidad y convivencia escolar. A través de la saturación categorial, emergió una comprensión transversal: la pedagogía de la interculturalidad se constituía como la estructura eidética central que articulaba todos los hallazgos. Siguiendo a Gadamer (1999), la comprensión hermenéutica no se limita a describir lo que los sujetos dicen, sino que implica un “movimiento de fusión de horizontes”, donde los significados particulares confluyen en una totalidad interpretativa. Así, la pedagogía de la interculturalidad fue emergiendo no como una categoría más, sino como la categoría nuclear, la que integró y dio sentido a todas las demás.

Finalmente, la saturación conceptual se alcanzó cuando el análisis mostró que ningún nuevo dato aportaba información distinta a la ya comprendida: todos los significados remitían, de algún modo, al reconocimiento del otro, al diálogo y a la convivencia como fundamentos de la formación ciudadana. De este modo, el proceso de reducción fenomenológica permitió pasar de las 60 categorías iniciales a un conjunto más reducido de categorías esenciales, entre las cuales la Pedagogía de la Interculturalidad ocupó un lugar central como criterio orientador de la convivencia y de la

cultura de la paz. Las categorías iniciales, lejos de desaparecer, se integraron en este constructo teórico más amplio, convirtiéndose en dimensiones constitutivas del fenómeno y en evidencia de que la comprensión del mundo escolar es, en esencia, una práctica de interpretación y encuentro con la alteridad (Merleau-Ponty, 1993; Van Manen, 1990).

Tabla No 7 Gestión documental con apoyo de ATLAS.ti (2025).

Categorías iniciales (a priori)	Ejemplos de códigos emergentes en ATLAS.ti	Categorías intermedias	Categorías finales o emergentes	Significado fenomenológico
Competencias ciudadanas en el campo educativo	formación ética, ciudadanía crítica, participación escolar	Formación ciudadana activa	Competencias ciudadanas como práctica reflexiva	La ciudadanía se vive en la práctica cotidiana y en la reflexión sobre el otro.
El respeto y los derechos humanos	inclusión, reconocimiento, empatía, justicia	Respeto y alteridad	Reconocimiento del otro desde la diferencia	La vivencia del respeto se transforma en encuentro con la diversidad.
Convivencia y paz en el proceso educativo	resolución de conflictos, diálogo, mediación	Cultura escolar para la paz	La escuela como espacio de paz y reconstrucción social	La convivencia se entiende como proceso de reconstrucción social y emocional.

Participación y responsabilidad democrática	corresponsabilidad, liderazgo estudiantil, toma de decisiones	Democracia participativa	Participación crítica y corresponsable	La democracia se aprende en la acción compartida y la escucha mutua.
Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	diversidad cultural, identidad, inclusión educativa	Pluralidad e interculturalidad	Pedagogía de la interculturalidad	La diferencia es fuente de aprendizaje, no de conflicto.
Convivencia escolar y transformación social	convivencia armónica, gestión de conflictos, valores	Convivencia transformadora	Educación y transformación social desde la interculturalidad	La convivencia se convierte en motor de cambio y desarrollo social.

El análisis de la información se desarrolló siguiendo el método fenomenológico propuesto por Edmund Husserl (1931), en articulación con las orientaciones metodológicas de Martínez (2006) y Padrón (2014), quienes destacan que la fenomenología, más que un conjunto de técnicas, constituye una actitud científica centrada en la descripción y comprensión de la experiencia vivida. En este sentido, el análisis se orientó hacia la búsqueda de las esencias del fenómeno educativo, suspendiendo los juicios previos (epoché) y atendiendo a la voz de los sujetos desde su intencionalidad y sentido.

El proceso se apoyó en el software ATLAS.ti, que permitió gestionar de manera rigurosa la información proveniente de entrevistas, grupos focales y observaciones, garantizando la trazabilidad, sistematicidad y transparencia del análisis. Siguiendo a Martínez (2006), el procedimiento se desarrolló en tres momentos articulados: la

descripción eidética, la reducción fenomenológica y la interpretación teórica. En la descripción eidética se identificaron las unidades de significado expresadas en los discursos de docentes, estudiantes y directivos, los cuales fueron codificados de forma abierta dentro del programa, respetando la literalidad y el contexto vivencial de los participantes.

Posteriormente, a través de la reducción eidética, las unidades de significado se reagruparon en convergencias de sentido, permitiendo pasar de más de sesenta códigos iniciales a conjuntos conceptuales con afinidad temática. Esta reducción, siguiendo el criterio de esencialidad propuesto por Padrón (2014), condujo a la consolidación de categorías y subcategorías que expresaron las dimensiones fenomenológicas del fenómeno investigado. En este punto, ATLAS.ti facilitó la creación de Code Groups y Networks, lo que permitió visualizar las relaciones entre significados, favoreciendo la integración estructural del fenómeno.

El análisis que se derivó de las seis categorías iniciales establecidas por el equipo de investigación —Competencias Ciudadanas en el campo educativo; Respeto y derechos humanos; Convivencia y paz en el proceso educativo; Participación y responsabilidad democrática; Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; y Convivencia escolar y transformación social—, las cuales sirvieron como punto de partida para el proceso hermenéutico. Sin embargo, a medida que avanzó la codificación y se profundizó la reducción fenomenológica, emergieron nuevas categorías más refinadas, que configuraron una comprensión más profunda del fenómeno, evidenciando la saturación eidética en torno a la categoría central: Pedagogía de la Interculturalidad.

Este proceso de saturación implicó, siguiendo a Martínez (2012), una constante contrastación entre los significados empíricos y las esencias ideales del fenómeno, garantizando que cada categoría emergente representara una estructura de sentido consistente y verificable. De esta forma, la Pedagogía de la Interculturalidad se consolidó como la unidad de sentido totalizante, donde convergieron los significados construidos por los actores educativos respecto a la formación ciudadana, la convivencia escolar y la valoración de la diferencia.

En síntesis, el uso del ATLAS.ti permitió fortalecer el rigor científico y la confiabilidad interpretativa del estudio, al ofrecer un espacio estructurado para el análisis, la triangulación de significados y la generación de constructos teóricos. Tal como afirman Martínez (2006) y Padrón (2014), el valor de la investigación fenomenológica no radica en la cantidad de datos, sino en la profundidad comprensiva alcanzada al revelar la esencia del fenómeno. En este estudio, dicha esencia se expresó en el tránsito del ser al deber ser de la formación en competencias ciudadanas, reinterpretado a la luz de una pedagogía intercultural y humanista que orienta la convivencia y la transformación educativa.

Tabla No.8 Categoría La diversidad y el derecho individual

Categorías Emergentes			
Ser Único y Valioso	Discriminación social	Promover valores	Espacios de Mediación
Buscamos que cada estudiante se reconozca como un ser único y valioso, y que, desde ese autorrespeto, pueda mirar a su compañera con la misma reverencia	El respeto no nace solo de la buena voluntad, sino de la comprensión de que la discriminación es una construcción social y de poder que nos daña a todos.	De manera institucional se realizan continuamente actividades de concienciación, de promoción de valores y de respeto a través de buenos días y otras actividades institucionales.	En mi práctica, trato de que las estudiantes involucradas en un conflicto participen en espacios de mediación, donde puedan expresar sus emociones, escuchar al otro y buscar acuerdos justos
DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV
Informantes Claves			

Las categorías emergentes que se derivan del análisis, particularmente aquellas que resaltan el ser único, la promoción de valores y los espacios de mediación compartidos, confluyen en torno a la categoría central “La diversidad y el derecho individual”. Desde una mirada fenomenológica, estas categorías fueron depuradas mediante el proceso de reducción eidética, que permitió distinguir las estructuras esenciales de las vivencias narradas por los actores educativos, revelando la comprensión profunda del ser diverso en el contexto escolar.

En el plano ontológico, el Ser Único y Valioso se define por la afirmación de sus valores y su capacidad de autodeterminación dentro del entramado familiar y social. Cada sujeto, en su experiencia vivida, ejerce la libertad de elegir su verdad, su educación, su profesión y su proyecto de vida. Esta autonomía se convierte en el fundamento de la acción política y cívica que sostiene la convivencia democrática y la formación de actitudes responsables frente al otro (Sanabria, 2009).

La discriminación social, entendida como la expresión negativa del prejuicio, emerge en las narrativas como un obstáculo a la vivencia plena de la diversidad. Las experiencias relatadas evidencian cómo los sujetos enfrentan prácticas de exclusión basadas en diferencias sociales, raciales, religiosas o ideológicas, las cuales reflejan la persistencia de estructuras de poder que generan desigualdad y subordinación (Prévert, Navarro y Bogaskal, 2012). La reducción fenomenológica permitió identificar este fenómeno como una contradicción entre el ser y el deber ser de la educación en ciudadanía inclusiva.

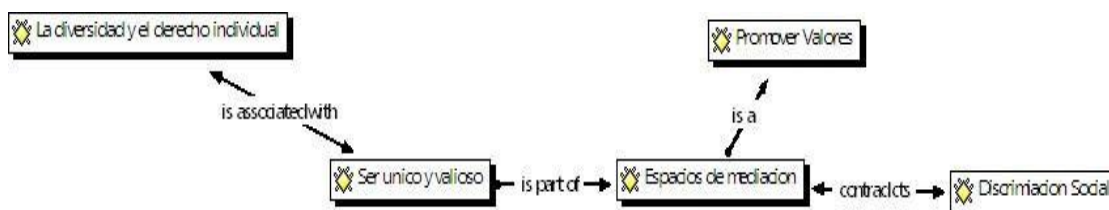
En esta línea, la promoción de valores en la escuela se comprende como una acción intencionada del docente, cuyo discurso pedagógico favorece la reflexión ética y la formación integral. El saber, en esta perspectiva, no se limita al dominio intelectual, sino que se amplía a la capacidad de convivir y reconocer la alteridad. La libertad, la solidaridad, la democracia y la tolerancia constituyen así los ejes axiológicos que orientan el desarrollo humano y social del estudiante (Pinto, 2016).

En cuanto a los espacios de mediación emergen como escenarios privilegiados de la convivencia, donde los actores escolares asumen un rol protagónico en la gestión constructiva de los conflictos. Estos espacios se configuran, desde la experiencia vivida, como lugares de encuentro y reflexión donde las diferencias se transforman en

oportunidades de aprendizaje colectivo. El análisis fenomenológico permitió comprender que la mediación no solo resuelve tensiones, sino que reconstruye el sentido del vínculo social, fortaleciendo la cultura de paz y el reconocimiento mutuo (Bolaños y Urruela, 2013).

En este apartado, la reducción fenomenológica aplicada permitió pasar de la descripción empírica de las vivencias a la esencia eidética de la diversidad, comprendida como núcleo articulador del ser ciudadano. De este modo, la pedagogía de la interculturalidad se consolida como el horizonte teórico que da sentido a la formación en competencias ciudadanas, al reconocer en cada sujeto la posibilidad de coexistir, dialogar y transformar la realidad desde su singularidad.

Grafica No.2 Categoría La diversidad y el derecho individual



Dentro de los marcos de socialización de Valores emerge la categoría La diversidad y el derecho individual mediada por espacios institucionales que permite la promoción de los valores para evitar las actitudes y comportamientos basados en prejuicios que provocan la discriminación social.

Tabla No.9 Categoría Tolerancia y corresponsabilidad

Categorías Emergentes			
Dilemas Morales	Construcción de Consensos	Compromiso social	Debate consensuado
usamos mucho el estudio de dilemas morales,	no pueden imponer su visión, deben negociar y construir	La primera y fundamental son los mismos acuerdos	De igual forma, el debate de temas coyunturales y

situaciones complejas sin una respuesta fácil, que las obligan a dialogar y a entender que diferentes puntos de vista pueden ser válidos	consensos. Esta estrategia es poderosa porque las saca de su propia perspectiva y las obliga a entender la lógica y las necesidades del otro	de aula, estos permiten que las estudiantes visualicen sus problemas, sus posibles discusiones y generan compromisos de corresponsabilidad y autogestión en el grupo.	controvertidos se convierte en un escenario pedagógico clave, pues ofrece la posibilidad de expresar percepciones e ideas propias, siempre desde el respeto y la valoración de quienes piensan de manera distinta.
--	--	---	--

DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV
Informantes Claves			

Las categorías emergentes derivadas del proceso analítico —el ser único, la promoción de valores y los espacios de mediación compartidos— convergieron eidéticamente en la categoría central “La diversidad y el derecho individual”, la cual expresa la esencia del fenómeno educativo interpretado: la coexistencia de múltiples formas de ser y convivir en el contexto escolar. Desde la mirada fenomenológica husserliana, la reducción eidética permitió trascender la descripción empírica de los relatos hacia la aprehensión de las estructuras esenciales que configuran la experiencia de la diversidad como vivencia intencional del sujeto educativo.

En el plano ontológico, el Ser Único y Valioso se definió como la manifestación de una subjetividad libre y consciente, capaz de autodeterminar su proyecto vital en diálogo

con los otros. Esta condición de singularidad, sostenida en la interacción social y familiar, constituye el fundamento del ejercicio ciudadano, pues implica la capacidad de actuar éticamente y de asumir responsabilidades en la construcción del bien común (Sanabria, 2009). Así, el reconocimiento del otro no es un acto externo, sino una experiencia interna de conciencia que se revela en la intersubjetividad escolar como espacio de formación para la convivencia democrática.

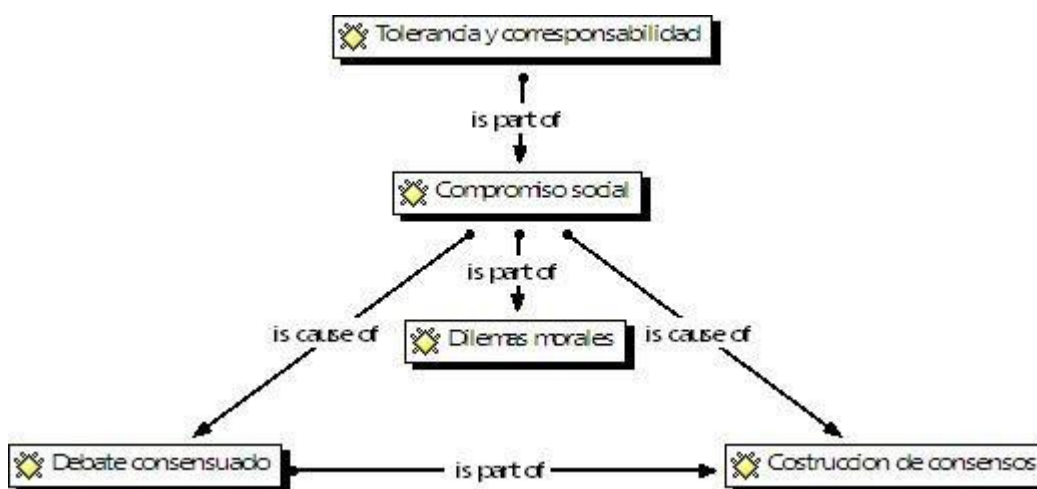
La discriminación social, identificada en las narrativas como una ruptura del reconocimiento, fue comprendida como un fenómeno que contradice la intencionalidad educativa del ser ciudadano inclusivo. Desde la reducción fenomenológica, se reveló como una negación del deber ser educativo frente al ser vivido en la escuela: la distancia entre los ideales de igualdad y las prácticas que reproducen desigualdad. Las vivencias de exclusión —por razones sociales, étnicas o ideológicas— pusieron de manifiesto la necesidad de una educación que transforme esas estructuras mediante el desarrollo de competencias ciudadanas centradas en la empatía y la equidad (Prévert, Navarro y Bogaskal, 2012).

En este contexto, la promoción de valores se interpretó como una intencionalidad pedagógica que orienta la acción docente hacia la formación integral. Los valores de libertad, solidaridad, democracia y tolerancia emergieron como núcleos axiológicos que estructuran la experiencia educativa. La reducción eidética permitió identificar estos valores no como simples normas, sino como esencias constitutivas del convivir: modos de ser en el mundo escolar que articulan pensamiento, sentimiento y acción ética (Pinto, 2016).

Por su parte, los espacios de mediación se revelaron como escenarios eidéticos de encuentro, donde los actores escolares resignifican sus experiencias de conflicto mediante el diálogo y la reflexión. Estos espacios, construidos desde la vivencia compartida, transforman la diferencia en oportunidad pedagógica, consolidando un ethos escolar basado en el respeto y la cooperación. Así, la mediación no solo resuelve tensiones, sino que restituye la armonía intersubjetiva que sostiene el sentido del ser en comunidad (Bolaños y Urruela, 2013).

En este sentido la investigación permitió con la reducción fenomenológica ir desde la multiplicidad de experiencias individuales hacia la esencia eidética de la diversidad, comprendida como el núcleo articulador del ser ciudadano. De esta forma, la Pedagogía de la Interculturalidad se configura como el constructo teórico emergente que integra las dimensiones del ser y del deber ser en la educación ciudadana: un horizonte formativo donde la pluralidad, la autonomía y el reconocimiento mutuo se convierten en pilares de la convivencia escolar y de la construcción de una cultura de paz.

Grafica No.3 Categoría Tolerancia y corresponsabilidad



Dentro la mediación de consensos en la institución escolar la categoría que surge denominada Tolerancia y corresponsabilidad esta acompañada de las categorías compromiso social para el apoyo del debate y la promoción de consensos para mantener un escenario de convivencia estable.

Tabla No.10 Categoría Capacidad de contribuir al bienestar común

Categorías Emergentes			
Empatía	Plantear Soluciones	Asignación de Responsabilidades	Cultura de responsabilidad
<p>No fue una tarea impuesta. Fue un movimiento que nació de su propia observación y empatía. Ver a jóvenes de 15 o 16 años organizando turnos, gestionando los alimentos, entregando un pan y un jugo con una sonrisa a una niña más pequeña, es la prueba más clara de que la formación ciudadana está dando frutos. No fue solo caridad, fue un acto de dignidad y de construcción de comunidad desde adentro.</p>	<p>No se quejaron del problema, sino que usaron sus habilidades y su conocimiento para crear una solución concreta, beneficiando a cientos de personas más allá de los muros de la escuela.</p>	<p>Tal vez no se ha mencionado anteriormente, pero es importante resaltar la estrategia institucional de asignar responsabilidades a estudiantes líderes. Estas estrategias van desde su intervención directa con sus compañeros como mediadora hasta la participación en diversos comités.</p>	<p>En el tema ambiental, se ve como algunos grupos de estudiantes han promovido prácticas de reciclaje dentro de sus aulas, fomentando así una cultura de responsabilidad frente al cuidado del medio ambiente y la protección de nuestro planeta.</p>
DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV

Informantes Claves

El análisis de los testimonios de los informantes clave en torno a la categoría “Capacidad de contribuir al bienestar común” permitió reconocer la emergencia de tres estructuras de sentido: la empatía, el planteamiento de soluciones y la cultura de la responsabilidad, que configuran el entramado axiológico y social sobre el cual se sostiene la convivencia escolar. Estas categorías expresan las formas en que los actores educativos construyen experiencias de participación, cooperación y compromiso ético, en correspondencia con los fines de la formación ciudadana.

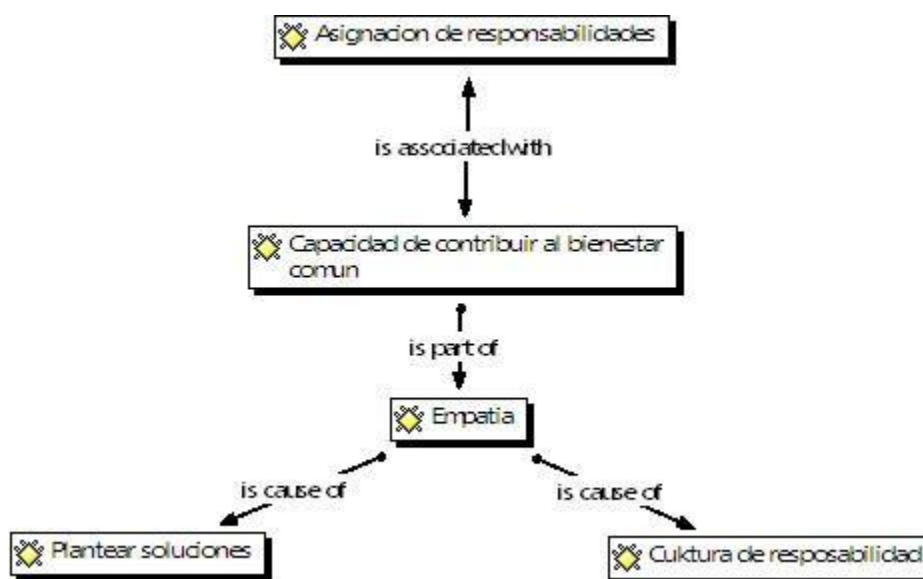
Desde el método fenomenológico, la aplicación de la reducción eidética posibilitó trascender la descripción empírica de los testimonios hacia la comprensión esencial del fenómeno, revelando que la capacidad de contribuir al bienestar común se constituye como una experiencia intencional orientada al reconocimiento del otro y a la búsqueda del equilibrio relacional dentro de la comunidad educativa. En este sentido, la empatía se manifiesta como la vivencia originaria que hace posible la comprensión del otro, no solo desde lo afectivo, sino como acto de conciencia que articula lo moral y lo cognitivo. El estudiante, al reconocer las emociones y necesidades de sus pares, se convierte en sujeto reflexivo capaz de autorregular sus decisiones y participar activamente en la construcción de un entorno solidario (Miranda y Daturi, 2021).

Por su parte, el planteamiento de soluciones emerge como una práctica pedagógica que trasciende la resolución instrumental de conflictos para convertirse en un ejercicio de diálogo y corresponsabilidad. En la experiencia vivida, los estudiantes desarrollan la habilidad de transformar los desacuerdos en oportunidades de aprendizaje, mediante la negociación y el consenso como estrategias de convivencia democrática (Guzmán, Amador y Vargas, 2011). Asimismo, la cultura de la responsabilidad se comprende como un horizonte ético que impulsa la participación consciente de los actores educativos en la vida institucional. Asumir responsabilidades se traduce en el reconocimiento de la interdependencia social y en la disposición a contribuir activamente al bienestar colectivo. De este modo, el liderazgo escolar se

orienta hacia la innovación pedagógica y la transformación cultural, en coherencia con un modelo educativo inclusivo y participativo (López et al., 2024; Gutiérrez et al., 2016).

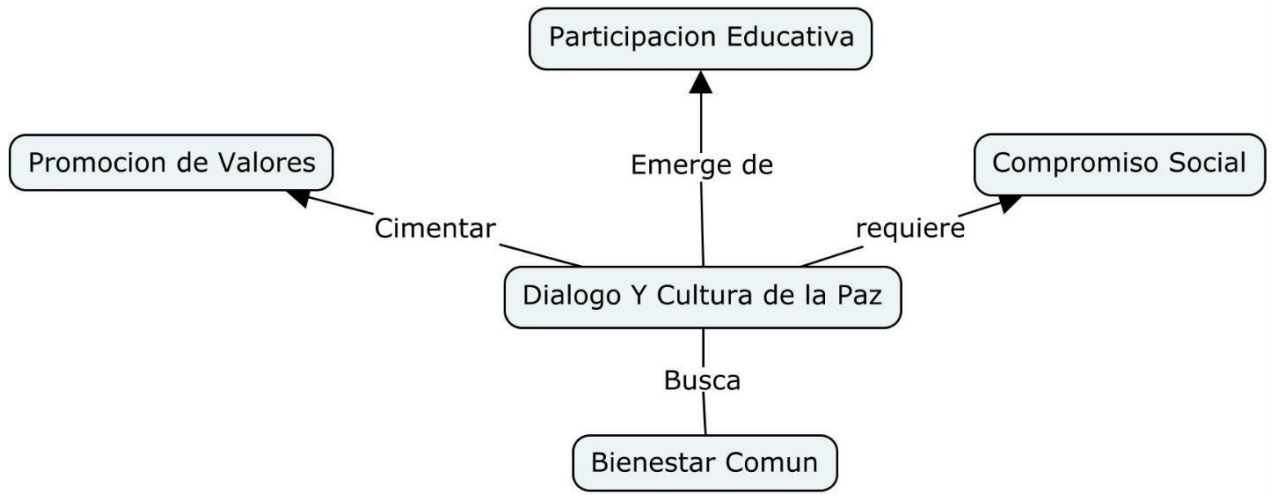
La reducción fenomenológica permitió identificar la estructura esencial que articula estas experiencias: la conciencia del bien común como fundamento de la acción educativa. Desde la Pedagogía de la Interculturalidad, esta conciencia se expresa en el reconocimiento del otro como legítimo portador de sentido, en la aceptación de la diversidad como fuente de enriquecimiento colectivo y en la construcción de un nosotros dialógico y plural. Así, el constructo teórico que se configura a partir de esta categoría revela que la formación en competencias ciudadanas implica un proceso de apertura intersubjetiva donde la empatía, la responsabilidad y la resolución colaborativa de conflictos se integran como dimensiones constitutivas del ser ciudadano, orientadas a la construcción de comunidades educativas más justas, inclusivas y solidarias.

Grafica No. 4 Capacidad a contribuir al bienestar común



Dentro de la responsabilidad ante las soluciones se enfatiza la categoría la Capacidad de contribuir al bienestar donde surge además las categorías emergentes tan importante como la empatía para generar una cultura asociada a la responsabilidad donde estén presente los líderes que puedan plantear soluciones efectivas ante la aparición de conflictos.

Cuadro No. 1 Dialogo y la cultura de paz



Ante el señalamiento de las primeras categorías emergentes del presente análisis se integran a la categoría Dialogo y la cultura de paz desde la participación educativa coordinado con el compromiso institucional en el fomento de los valores cívicos para el logro del bienestar común dentro de la institución escolar basado en el dialogo ante los conflictos.

Concepto: El respeto y los derechos humanos

Tabla No.11 Categoría Respeto humano y empatía

Categorías Emergentes			
Interacción Social	Deconstrucción de Prejuicios	Dialogo y Reflexión	Manejo de conflictos
Fomentamos la escucha activa en cada interacción, desde la maestra que se toma el	Promuevo la empatía a través de la pedagogía de la escucha activa y la	La invitación al diálogo, a la reflexión y a la escucha del punto de vista de los	propicio espacios de reflexión cuando surgen conflictos, de manera que

tiempo de mirar a los ojos a la estudiante que le habla, hasta el momento de oración donde ofrecemos nuestras intenciones por la familia y la ciudad	deconstrucción de estereotipos.	demás, cuando existe alguna situación de roce o dificultad de convivencia.	las estudiantes comprendan la importancia de ponerse en el lugar del otro, reconocer las emociones ajenas y valorar las diferencias
DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV
Informantes Claves			

El análisis de los relatos obtenidos de los informantes clave en torno a la categoría “Respeto y empatía” permitió la emergencia de subcategorías significativas como interacción social, diálogo y manejo de conflictos, las cuales expresan la manera en que los actores educativos configuran sus experiencias de convivencia y aprendizaje en el espacio escolar. A través del proceso de reducción eidética, fue posible depurar los significados y distinguir las estructuras esenciales de estas vivencias, revelando cómo el respeto se convierte en fundamento ético de la empatía y ambas constituyen la base de la ciudadanía activa e intercultural.

En la subcategoría interacción social, los testimonios reflejan cómo los estudiantes, en su cotidianidad, construyen sentidos compartidos a partir de la identificación de los problemas comunes y la comprensión de los significados que surgen en la relación con sus pares. Este proceso, más allá de la mera convivencia, implica una forma de interpretación del mundo vivido —Lebenswelt— donde se articulan actitudes, emociones y conductas que expresan la interiorización de valores ciudadanos (Arias, 2009). Desde la fenomenología, la reducción permitió abstraer la esencia de esta vivencia: la interacción como experiencia intencional del reconocimiento del otro.

Por otro lado, la deconstrucción de prejuicios emerge como una subcategoría que devela las tensiones entre el ser y el deber ser de la convivencia escolar. Los informantes revelan cómo los estereotipos y las actitudes discriminatorias afectan el clima institucional, especialmente frente a estudiantes pertenecientes a grupos culturales minoritarios. La reducción fenomenológica permitió comprender que el prejuicio constituye un fenómeno de cierre intersubjetivo, que solo puede ser superado mediante la empatía reflexiva y la acción pedagógica deliberada del docente, orientada a la valoración del otro y a la promoción de interacciones inclusivas dentro del marco de la Pedagogía de la Interculturalidad (Salas et al., 2017).

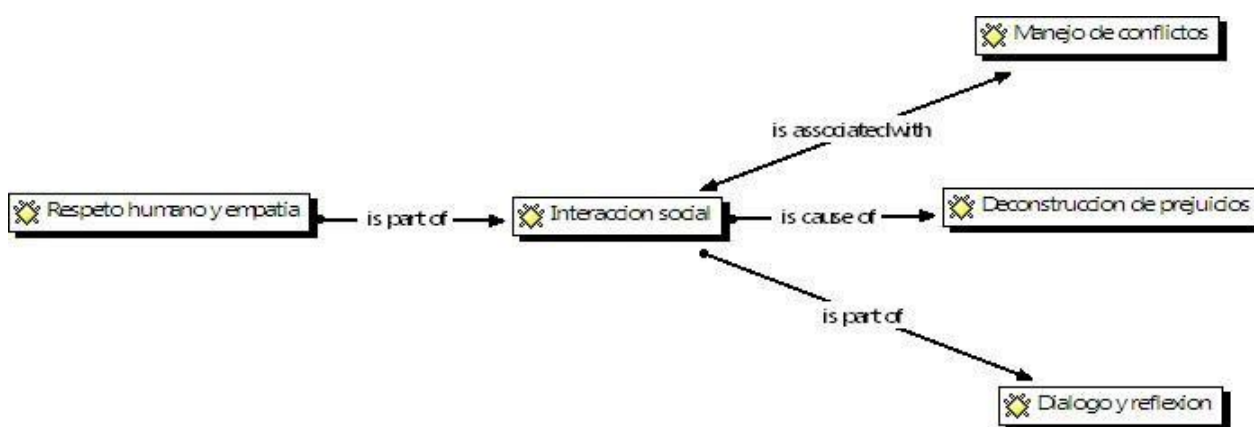
En la subcategoría diálogo y reflexión, se evidenció que el proceso formativo se sustenta en la comunicación ética, en la que el docente funge como mediador del sentido. El diálogo se configura como un acto pedagógico de reconocimiento recíproco, donde las voces diversas convergen en la construcción de significados compartidos. La reducción eidética permitió identificar el diálogo no solo como una práctica lingüística, sino como una estructura esencial de la conciencia intersubjetiva, en la cual se cultivan la escucha activa, el respeto y la participación (Álvarez, 2009).

Finalmente, la subcategoría manejo de conflictos se presenta como una manifestación práctica de la empatía y el respeto, donde los estudiantes aprenden a canalizar las diferencias y tensiones de manera constructiva. Las vivencias interpretadas muestran que el conflicto, más que una amenaza, puede ser un escenario formativo que propicia la autorregulación emocional, la cooperación y la búsqueda del bienestar común (Chevel, 2024). Desde la reducción eidética, esta experiencia se comprende como la síntesis vivida del proceso de convivencia: una oportunidad de aprendizaje que transforma la alteridad en posibilidad de encuentro.

En conjunto, la reducción fenomenológica permitió pasar de la multiplicidad de relatos a la estructura esencial que articula las subcategorías: el respeto como forma de conciencia moral y la empatía como acto intencional hacia el otro. En esta convergencia se configura el núcleo eidético del fenómeno, donde la Pedagogía de la Interculturalidad

se revela como el horizonte teórico que orienta la formación en competencias ciudadanas. Esta pedagogía concibe la convivencia como un espacio de diálogo y reconocimiento mutuo, donde cada experiencia de interacción, reflexión o resolución de conflictos constituye una vía hacia la consolidación de una ciudadanía plural, ética y solidaria.

Grafica No.5 Categoría Respeto humano y empatía



La anterior red semántica esquematiza la categoría Respeto y empatía la cual se vincula a la apropiada interacción social en la cual es necesario el manejo de los conflictos y el dialogo reflexivo para evitar la formación de prejuicios que pudiera enrarecer el clima escolar pacifico.

Tabla No.12 Categoría Resolución de los conflictos y violencia

Categorías Emergentes			
Mediación Escolar	Habilidades Sociales	Espacio para el dialogo	Reflexión ante el Conflicto
Contamos con una ruta clara de	La prevención la abordamos con	. El conducto regular como	De igual forma, las acciones

<p>resolución de conflictos basada en la mediación escolar. Formamos a estudiantes y docentes como mediadoras, y aplicamos el “Círculo Restaurativo” cuando es necesario</p>	<p>talleres de habilidades sociales, comunicación asertiva y educación emocional. Creemos que la violencia es el último recurso del que no sabe dialogar</p>	<p>estrategia para solucionar los conflictos desde la base y que no permite que estos se escalen o se intensifiquen. La titulación como espacio para el diálogo con los estudiantes acerca de las situaciones que se dan en cada salón.</p>	<p>correctivas de carácter pedagógico han tenido un impacto positivo, pues permiten que las estudiantes que han generado alguna situación de conflicto reflexionen junto con sus compañeras,</p>
DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV
Informantes Claves			

A partir de los testimonios analizados, la categoría “Resolución de los conflictos” emerge como un eje articulador de las experiencias vividas por los informantes clave, dando lugar a nuevas categorías derivadas: mediación escolar, habilidades sociales, espacios para el diálogo y reflexión ante el conflicto. Estas expresiones fenomenológicas revelan cómo los actores educativos experimentan la convivencia no solo como un ámbito de relaciones humanas, sino como un proceso formativo en el que se construyen valores, normas y prácticas que fortalecen la ciudadanía activa.

Desde la mirada fenomenológica, la reducción eidética permitió depurar las narrativas y reconocer la esencia del fenómeno: el conflicto como oportunidad pedagógica. En coherencia con las categorías previamente analizadas —Respeto y empatía, Bienestar común, y Diversidad y derecho individual—, la resolución de los

conflictos se configura como la síntesis dinámica del reconocimiento del otro y de la búsqueda compartida de armonía en la diferencia. Así, cada conflicto deja de ser una ruptura relacional para convertirse en una posibilidad de crecimiento moral, emocional y social dentro del contexto escolar.

La Mediación Escolar, en este sentido, se erige como un espacio reflexivo y transformador que contribuye a la construcción de la cultura de paz. A partir del manejo pedagógico de estrategias y técnicas colaborativas, se fortalece la capacidad de los estudiantes para reconocer sus emociones, negociar acuerdos y reconstruir vínculos deteriorados. Este proceso encarna los valores del respeto, la solidaridad y la cooperación como fundamentos de la convivencia democrática (Cano y Garrido, 2017). La reducción fenomenológica permitió identificar en la mediación la estructura esencial del encuentro intersubjetivo, donde cada sujeto reconoce la alteridad como fuente de sentido y aprendizaje.

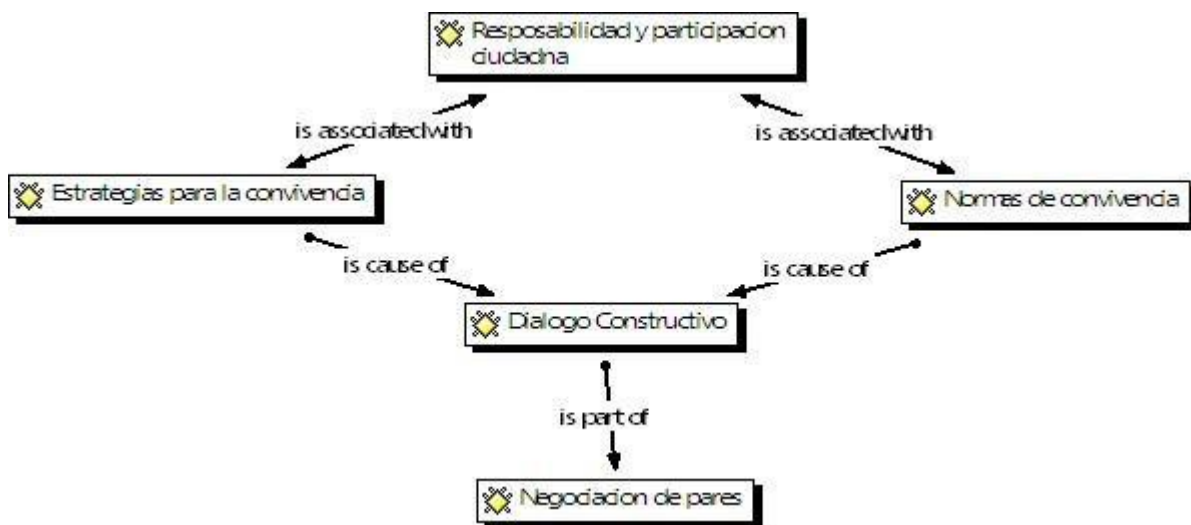
Las Habilidades Sociales surgen como condición necesaria para la convivencia pacífica. Las experiencias relatadas muestran cómo la empatía, la asertividad y la autorregulación emocional se convierten en competencias básicas que sostienen la resolución dialogada de los conflictos. En este punto, el rol docente adquiere relevancia al propiciar prácticas vivenciales que estimulen la participación y el trabajo colaborativo, fortaleciendo así la formación integral del estudiante (Padrón y Alum, 2016).

El Espacio para el Diálogo se comprende como una manifestación concreta de la interculturalidad pedagógica. En estos escenarios se promueve la comunicación horizontal, la escucha activa y el reconocimiento mutuo, generando oportunidades para que los estudiantes asuman su responsabilidad social y ética en la construcción de un entorno inclusivo. Este diálogo educativo no solo transmite conocimiento, sino que media entre las diversas cosmovisiones presentes en la escuela, enriqueciendo el proceso formativo desde la pluralidad (Rodríguez et al., 2018).

La Reflexión ante el Conflicto constituye la dimensión más profunda de esta categoría, al permitir la toma de conciencia crítica sobre las causas, consecuencias y posibilidades de transformación de las tensiones escolares. En este nivel, la reducción eidética reveló la esencia del conflicto como experiencia formativa que despierta la conciencia ética y ciudadana del sujeto, orientándolo hacia la acción responsable y el compromiso con la paz (UNICEF, 2019).

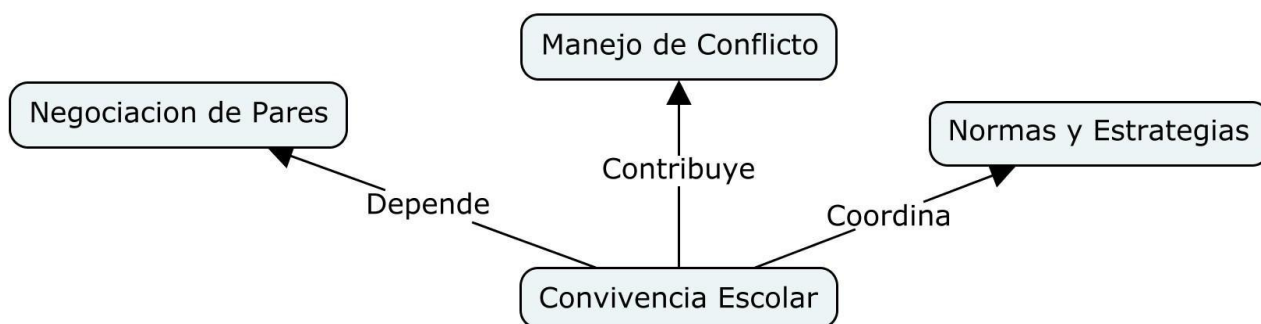
En cuanto al proceso de reducción fenomenológica aplicado permitió comprender que todas estas categorías —mediación, habilidades sociales, diálogo y reflexión— confluyen en la configuración eidética de la Pedagogía de la Interculturalidad, entendida como el horizonte teórico que da sentido a la formación en competencias ciudadanas. Esta pedagogía concibe la convivencia no como simple coexistencia, sino como encuentro de subjetividades diversas, donde el conflicto se transforma en experiencia educativa y la diferencia en fuente de aprendizaje y humanización.

Grafica No.6 Categoría Resolución de los conflictos y violencia



La resolución del conflicto visualizado como una categoría donde surgen el dialogo constructivo a partir de las estrategias y las normas convenientes para el desarrollo de la negociación dentro de los miembros de la comunidad escolar.

Cuadro No 2 Categoría Convivencia Escolar



La categoría emergente Convivencia Escolar describe la necesidad de la negociación para el vital manejo y control de los conflictos desde la aplicación de una serie de estrategias y normas contextualizadas a fin de atender los casos que pudieran surgir dentro de la institución.

Concepto Convivencia y Paz en el proceso Educativo

Tabla No.13 Categoría La protección de la niñez

Categorías Emergentes			
Ambiente de confianza y seguridad	Digitalización y Privacidad	Educación para la Integridad	Prevención de la violencia
Las prácticas más efectivas son las	La práctica más efectiva es la	Educación es hacer tomar conciencia de	Siento que una de las prácticas

que generan un ambiente de confianza y seguridad. Un canal de comunicación abierto y sin juicio, donde la niña o adolescente sabe que puede acercarse a una docente, a la psicóloga o a la coordinadora sin miedo a represalias	alfabetización digital y la promoción de la ciudadanía digital. En mi clase, analizamos los riesgos del ciberacoso, la huella digital y la privacidad. Les enseñamos a ser críticos con lo que consumen y lo que publican. Además, creamos un “código de honor” digital entre todas, donde se comprometen a protegerse mutuamente en el entorno virtual	aquellas situaciones que ponen en peligro la integridad, y los aportes que cada ciencia puede dar para preservarla.	educativas más efectivas para proteger a la niñez y prevenir la violencia escolar es atender a tiempo los conflictos. Muchas veces, la omisión o negligencia hacen que pequeños desacuerdos escalen y se conviertan en situaciones más complejas
DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV
Informantes Claves			

La categoría “Protección de la niñez” emerge de las narrativas de los informantes como una dimensión esencial del proceso educativo, donde convergen las experiencias del cuidado, la seguridad y la prevención de la violencia como condiciones

fundamentales para la formación de las competencias ciudadanas. A partir del análisis fenomenológico, y mediante el proceso de reducción eidética, fue posible identificar la estructura profunda de esta vivencia: la protección entendida no solo como resguardo físico, sino como una forma de reconocimiento ontológico del niño y la niña como sujetos de dignidad y derecho.

Dentro de este marco, la subcategoría Ambiente de confianza y seguridad adquiere especial relevancia. Los relatos reflejan que la convivencia escolar se fortalece cuando los estudiantes perciben un entorno de diálogo, respeto y apoyo mutuo, donde se garantizan espacios democráticos para la expresión y la participación. Este ambiente de confianza no surge espontáneamente, sino como resultado de una práctica institucional consciente, orientada por políticas educativas que promueven la protección afectiva y emocional de los estudiantes (Rodríguez y Sandoval, 2022). En la reducción eidética, este ambiente se devela como el a priori relacional de toda experiencia educativa significativa: sin confianza, no hay aprendizaje ni desarrollo ético posible.

La subcategoría Digitalización y privacidad refleja una problemática contemporánea de gran alcance. Las narrativas evidencian cómo la mediación tecnológica ha modificado las formas de interacción y, en algunos casos, ha vulnerado la intimidad y el bienestar de los niños y adolescentes. Desde la perspectiva fenomenológica, la experiencia de exposición digital se constituye en una vivencia ambigua: por un lado, amplía la participación y el acceso a la información; por otro, erosiona los límites de la privacidad y la seguridad emocional (Gonzales et al., 2022). La reducción eidética permitió distinguir aquí la esencia ética del fenómeno: la necesidad de formar en el uso responsable de la tecnología como parte del ejercicio ciudadano, integrando el cuidado del otro y de sí mismo en el espacio digital.

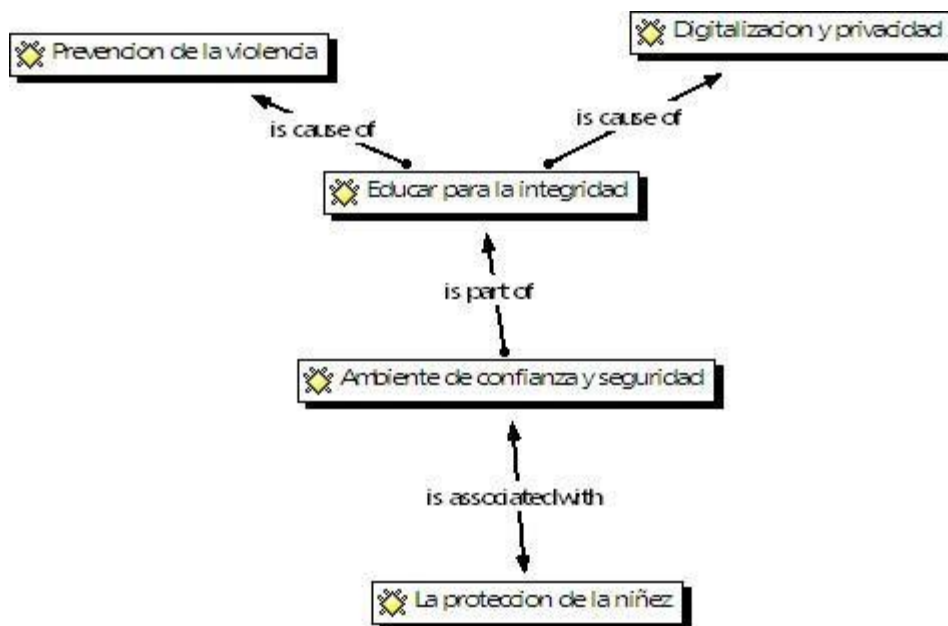
En cuanto al proceso de educar para la integridad, los informantes subrayaron la importancia de incorporar en el currículo escolar estrategias pedagógicas que promuevan la responsabilidad, el compromiso y la coherencia entre valores y acciones. Esta formación ética y cívica apunta a consolidar un sujeto capaz de enfrentar las

tensiones de la vida social desde la reflexión y la solidaridad, construyendo una convivencia basada en la justicia y la empatía (Ministerio de Educación, 2024). Desde la reducción fenomenológica, la integridad se comprendió como una esencia constitutiva del ser ciudadano: una disposición interior que orienta las decisiones hacia el bien común.

Finalmente, la prevención de la violencia se manifestó como el horizonte ético de todas las categorías precedentes. Los discursos recogidos revelan una preocupación colectiva por garantizar una educación de calidad centrada en la seguridad, la salud emocional y la felicidad de los estudiantes. Este compromiso ético se traduce en la creación de normas, programas y acciones pedagógicas dirigidas a formar ciudadanos responsables y protectores de la vida (OMS, 2020). En el nivel eidético, la prevención se devela como el movimiento intencional hacia la preservación de la humanidad del otro: una actitud de cuidado activa que atraviesa la práctica docente, las políticas institucionales y la cultura escolar.

En síntesis, la reducción eidética aplicada a la categoría Protección de la niñez permitió trascender la descripción empírica del cuidado para revelar su sentido más profundo: la afirmación del niño como sujeto de valor en el entramado de la convivencia. En esta comprensión, la Pedagogía de la Interculturalidad se consolida como la vía que integra la diversidad, la ética del cuidado y la formación ciudadana, configurando una escuela que protege, humaniza y transforma.

Grafica No.7 Categoría La protección de la niñez



De acuerdo a la anterior red semántica la categoría resaltada La protección de la niñez es parte de conformar un entorno seguro cuidado por la mancomunidad educativa donde la educación es clave en la orientación escolar para el afrontamiento de situaciones de violencia y además su cuidado con el manejo de las redes sociales y su innecesaria exposición sin la protección de los padres.

Tabla No. 14 Categoría Participación de los padres en las actividades escolares

Categorías Emergentes			
Espacio de corresponsabilidad	Compromiso social	Consejo de Padres	Acompañamiento de proceso formativo
Fomentamos un modelo de “puertas abiertas” para que sientan que este es un espacio de corresponsabilidad	Cuando los padres ven que la escuela no solo forma académicamente, sino que prepara a sus hijas para ser	Además de las mandadas por ley, tales como la conformación de consejo de	su rol es valorado tanto en el ámbito académico como en el de la convivencia, ya que se busca siempre socializar con ellos

donde su voz es vital.	líderes cívicas, se comprometen de manera más profunda. Es un modelo de corresponsabilidad	padres de familia, participación en el consejo directivo y las reuniones de entrega de informes de seguimiento parcial.	aquellas situaciones que requieren mayor acompañamiento y corresponsabilidad en los procesos formativos de las estudiantes.
DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV
Informantes Claves			

La categoría “Participación de los padres”, derivada del análisis de las narrativas de los informantes, se revela como un elemento esencial en la formación de competencias ciudadanas dentro de la comunidad educativa. Desde la perspectiva fenomenológica, esta categoría expresa una vivencia intersubjetiva donde el sentido de la educación se construye en la interacción dialógica entre escuela, familia y sociedad. El proceso de reducción eidética permitió distinguir la esencia de esta participación: una corresponsabilidad educativa orientada a la formación integral del estudiante y al fortalecimiento de los lazos comunitarios que sustentan la convivencia democrática.

En esta línea, la subcategoría Espacio de corresponsabilidad se interpreta como el ámbito donde convergen los significados compartidos del acto educativo. Las narrativas muestran que cuando los padres asumen un rol activo en el proceso escolar, se genera una red comunicativa basada en el respeto, la confianza y la cooperación. Este espacio de diálogo y co-formación, lejos de ser accesorio, constituye una estructura esencial en la experiencia educativa, pues posibilita la comprensión del otro como un co-intérprete del proceso formativo (Mero y Macías, 2025). En la reducción fenomenológica, esta corresponsabilidad se revela como la base intencional que sostiene el acto

pedagógico: sin la relación recíproca entre escuela y familia, no hay auténtico aprendizaje ciudadano.

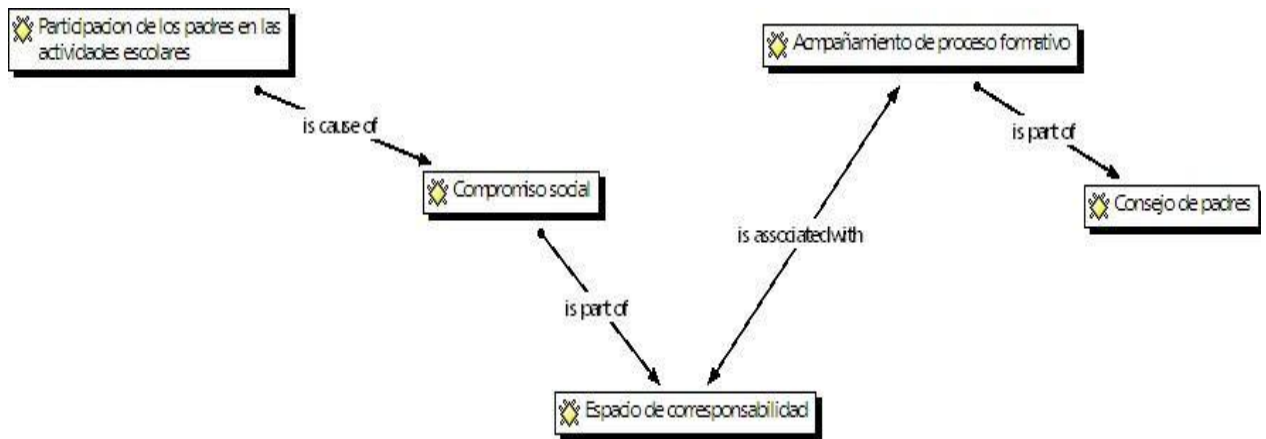
El compromiso social en la escuela, según las voces de los informantes, implica la disposición ética de padres y docentes a participar activamente en el desarrollo de prácticas sostenibles que trascienden el aula, contribuyendo al bienestar común (Márquez y Vitores, 2024). Este compromiso, comprendido eidéticamente, no se reduce a la colaboración voluntaria, sino que se configura como una actitud de apertura intersubjetiva, en la que el sujeto reconoce su responsabilidad frente al otro y su comunidad. De este modo, la participación parental se convierte en una vivencia de ciudadanía activa, en la que el ejercicio educativo adquiere sentido en el marco de una praxis colectiva orientada al bien común.

Por su parte, el Consejo de Padres aparece en los testimonios como un escenario democrático donde la familia se integra a la vida escolar, contribuyendo a la toma de decisiones y al fortalecimiento de la convivencia (Vallespir, Rincón y Morey, 2016). La reducción fenomenológica permitió comprender este espacio no solo como una estructura organizativa, sino como una manifestación de la intencionalidad comunitaria de la educación. En la experiencia vivida de los actores, el Consejo de Padres representa la posibilidad de articular la pluralidad de voces en torno a un propósito compartido: la formación de ciudadanos críticos, responsables y solidarios.

A partir de este análisis documental, el proceso de reducción eidética aplicado a la categoría Participación de los padres permitió trascender la descripción funcional de la familia como agente educativo, para comprender su esencia constitutiva dentro del fenómeno educativo. La experiencia intersubjetiva del acompañamiento familiar, al ser depurada en su núcleo eidético, revela una verdad fundamental: educar es un acto comunitario, un tejido de significados donde el hogar y la escuela convergen en la formación de la conciencia ética y ciudadana. En este horizonte, la Pedagogía de la Interculturalidad se consolida como una propuesta que integra las diferencias, fomenta

la cooperación y reconoce en la participación familiar una forma viva de ciudadanía educativa.

Grafica No. 8 Categoría Participación de los padres en las actividades escolares



La categoría participación de los padres esta vinculada a su compromiso institucional para generar un entorno posible donde contribuya a la labor pedagógica del docente mediante su intervención por medio de una entidad organizada como el Consejo de padres en la toma de decisiones y la facultad asesora.

Cuadro No. 3 Categoría Cultura de Paz



La categoría emergente cultura de la paz esta conformada por los espacios institucionalizados a partir del nivel de compromiso de los actores educativos dirigido a la prevención de la violencia en aras de la protección de los niños y adolescentes.

Concepto Participación y la responsabilidad democrática a nivel educativo

Tabla No. 15 Categoría Educar para la participación

Categorías Emergentes			
Ciudadanía responsable	Ciudadanía crítica y proactiva	Modelos de participación	Compromiso ciudadano
Nuestra formación trasciende las aulas, y considero que la cúspide de la ciudadanía responsable, en nuestro contexto, es formar a las futuras maestras.	Considero que estamos formando a las estudiantes para ser ciudadanas críticas y proactivas. La participación responsable no es solo levantar la mano, es saber cuándo y cómo proponer una idea, cómo liderar un proyecto y cómo manejar la frustración cuando algo no sale como se esperaba	la participación en eventos internos y externos referentes a la democracia, la participación en debates, concursos de oratoria y modelos ONU, han permitido que se empoderen, que sientan la necesidad de escuchar y ser escuchadas en su pensamiento.	se procura brindar protagonismo a los estudiantes en las diferentes acciones y actividades escolares, fortaleciendo así su sentido de responsabilidad y compromiso ciudadano.

DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV
Informantes Claves			

A partir de la categoría “Educar para la participación”, los testimonios de los informantes revelan el surgimiento de nuevas dimensiones de sentido que se concretan en las subcategorías Ciudadanía responsable y crítica y Modelos de participación. Estas expresan la manera en que la práctica educativa, desde la experiencia vivida, posibilita el tránsito del estudiante hacia una comprensión activa de su papel dentro de la comunidad.

En primer lugar, la Ciudadanía responsable se configura como resultado del proceso educativo orientado al reconocimiento y ejercicio de los derechos políticos, sociales, económicos y culturales. Dicha ciudadanía se consolida en la cotidianidad escolar, donde el diálogo y la participación activa permiten afrontar situaciones de exclusión y discriminación, fortaleciendo los valores de justicia e igualdad (Alfaro y Badilla, 2009). Desde la mirada fenomenológica, esta categoría expresa la vivencia intencional de un sujeto que asume su libertad y responsabilidad frente al otro, reconociéndose como parte de un entramado social que se construye en interacción constante.

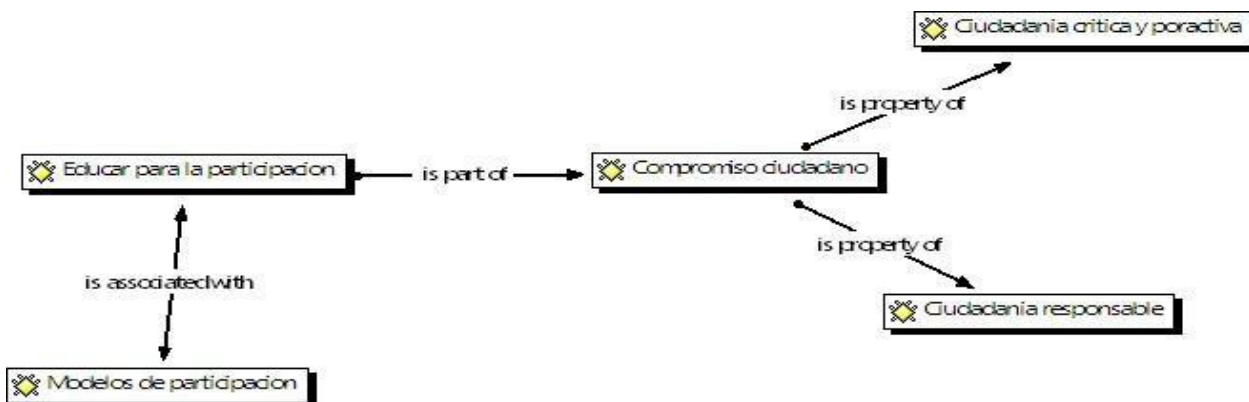
Por otra parte, la Ciudadanía crítica y proactiva emerge como un nivel más profundo del compromiso social, al vincular la reflexión con la acción transformadora. Desde una perspectiva cognitiva y comunicativa, implica la capacidad de argumentar, deliberar y actuar en el espacio público de la institución educativa, donde las diversas voces se encuentran y dialogan. De este modo, la escuela se convierte en un escenario de democracia deliberativa, sustentada en la reflexión y en el respeto ante la diferencia (Silva, Pantoja y Prete, 2022). En términos eidéticos, esta subcategoría refleja la esencia del acto ciudadano como experiencia consciente de corresponsabilidad en la transformación de la realidad.

Asimismo, los Modelos de participación dentro de la comunidad educativa se revelan como estructuras de acción compartida que orientan la convivencia y la gestión escolar. Dichos modelos, al vincular la decisión con la práctica colaborativa, fortalecen la relación entre los actores sociales y promueven la construcción de una cultura participativa basada en el apoyo mutuo (Loyola, 2020). En la reducción fenomenológica, estos modelos permiten acceder a la esencia del fenómeno participativo como expresión del ser-con-el-otro, donde la acción educativa cobra sentido al articularse con la comunidad.

El Compromiso ciudadano se reconoce como un componente esencial en la formación de sujetos activos dentro de una sociedad democrática. La educación, al asumir su papel ético y político, fomenta la pertenencia y la responsabilidad social más allá del cumplimiento normativo, impulsando la construcción de una cultura de participación libre, crítica y solidaria (Carrasco, Rodríguez y Agustí, 2013). Desde la fenomenología, esta experiencia revela el paso de la vivencia individual hacia una conciencia colectiva, en la que educar para la participación se constituye como un acto intencionado de transformación social y moral.

Por último, la categoría “Educar para la participación” condensa la esencia de la formación ciudadana como fenómeno vivido, donde la responsabilidad, la crítica y la acción conjunta conforman el núcleo eidético del ser ciudadano. Este proceso, al integrarse dentro de la Pedagogía de la Interculturalidad, contribuye al desarrollo de una comunidad educativa abierta, inclusiva y deliberativa, en la que la formación de competencias ciudadanas se manifiesta como práctica reflexiva y transformadora.

Grafica No. 9 Categoría Educar para la participación



La categoría Educar para la participación de acuerdo a la red semántica surge del compromiso de la ciudadanía con una postura crítica, activa y responsable la cual adopta algunos modelos de participación.

Concepto La Pluralidad, identidad y la valoración de las diferencias a nivel educativo.

Tabla No. 16 Categoría Diferencias en las relaciones

Categorías Emergentes			
Dignidad humana	Pedagogía Intercultural	Paz y convivencia	Respeto a la diversidad
Abordamos estas diferencias desde el principio de la fraternidad y el respeto a la dignidad humana. En una ciudad de frontera, nuestra escuela es un reflejo de la riqueza cultural de Colombia y Venezuela	Lo abordamos desde una pedagogía de la interculturalidad crítica. En mis clases, no nos limitamos a hablar de la diversidad, sino que analizamos por qué las diferencias han sido históricamente usadas para construir jerarquías y discriminación	Por otro lado, el manual de convivencia se está depurando cada año, actualizando aquellos aspectos en los que por el afán de la conservación del ambiente de paz y convivencia se pudiese incurrir en exageraciones que lleven a ciertas discriminaciones	Sin embargo, frente a las diferencias relacionadas con la cultura, el género y el origen, reconozco que aún faltan más espacios de reflexión y vivenciales, que permitan fortalecer la tolerancia y evidenciar la diversidad real que existe dentro de la institución, para avanzar hacia una

convivencia más
inclusiva y
respetuosa.

DOCI

DOCII

DOCIII

DOCIV

Informantes Claves

Desde la categoría “Diferencias en las relaciones”, las narrativas de los informantes revelan un entramado de significados que remiten a la vivencia de la alteridad en los espacios educativos. De este análisis emergen las categorías Dignidad humana y Pedagogía Intercultural, las cuales se constituyen como ejes articuladores para la construcción de la convivencia escolar desde una perspectiva humanista, democrática y plural.

En primer lugar, la Dignidad humana se presenta como fundamento ético y ontológico del ser ciudadano en el contexto del Estado democrático. Esta se expresa en las experiencias educativas donde los sujetos reconocen al otro como legítimo, desde su singularidad y su capacidad de autodeterminación. La dignidad, en este sentido, posibilita la protección de la libertad y el ejercicio del razonamiento moral como condición esencial para la convivencia y la justicia social (Delgado, 2018). En la reducción fenomenológica, esta categoría revela la esencia de lo humano como ser-en-relación, donde la conciencia de sí se constituye en el encuentro con el otro y en el reconocimiento de su valor intrínseco.

Por su parte, la Pedagogía Intercultural se configura como la mediadora del proceso formativo que da sentido a la diversidad en el aula. A partir de los testimonios, se comprende que esta pedagogía promueve una reflexión crítica frente a las diferencias humanas, sociales y culturales, orientando la acción educativa hacia la comprensión, el respeto y la equidad. En este marco, el docente se convierte en un agente ético que, mediante su práctica, propicia la desactivación de prejuicios y la apertura hacia las múltiples cosmovisiones que conforman el tejido social (Vila, Sierra y Álvarez, 2021).

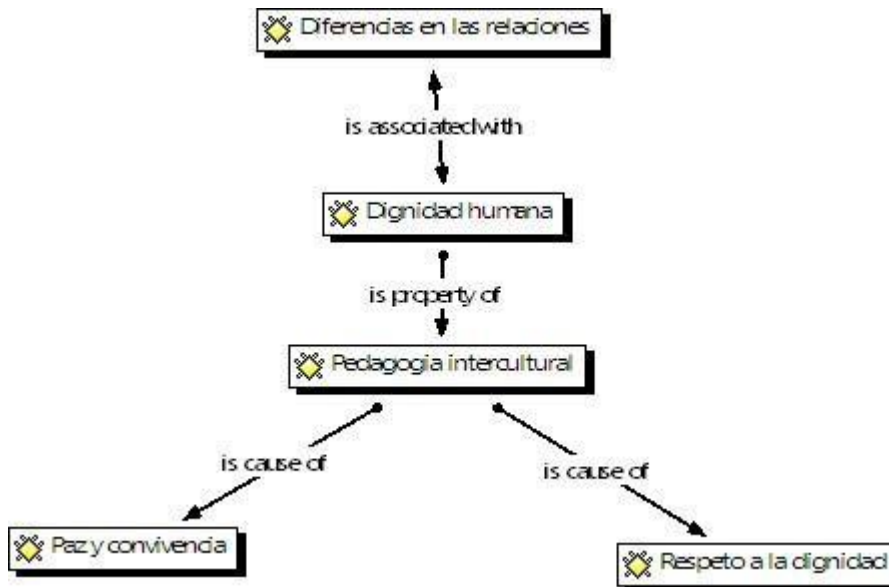
La paz y la convivencia, en consecuencia, se conciben como procesos pedagógicos que se construyen en la cotidianidad del aula. Estas prácticas se sustentan en el reconocimiento de las emociones, sentimientos, intereses y motivaciones del otro, donde el diálogo y la reflexión adquieren un papel central para la armonización de las relaciones interpersonales (Medrano, 2016). En esta vivencia se condensan las categorías previas de empatía, respeto, mediación y participación, las cuales convergen en la formación de sujetos capaces de convivir en la diferencia y de transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, el respeto a la diversidad y su enseñanza se consolidan como expresión práctica del reconocimiento del otro, en tanto se asumen las individualidades y se promueve la inclusión en igualdad de condiciones. Esta dimensión formativa favorece el desarrollo de conductas orientadas a la cooperación, la solidaridad y la aceptación mutua, en respuesta a la complejidad social del entorno educativo (Zambrano, 2022). Desde la reducción eidética, esta categoría manifiesta la esencia del fenómeno intercultural como la capacidad de coexistir y construir sentido compartido a partir de las diferencias.

En conjunto, las categorías derivadas de “Diferencias en las relaciones” se integran con las categorías iniciales del estudio —como empatía, respeto, convivencia, protección de la niñez, participación ciudadana— para configurar una estructura eidética que define la Pedagogía de la Interculturalidad como horizonte teórico. Esta pedagogía se comprende, desde la experiencia vivida, como un proceso formativo que reivindica la dignidad del ser humano, promueve la justicia relacional y posibilita una convivencia democrática basada en la valoración del otro.

En síntesis, la reducción fenomenológica permitió trascender la descripción empírica de las vivencias hacia la comprensión de su esencia: la educación como práctica ética de reconocimiento y diálogo intercultural, donde la diferencia no es un obstáculo, sino el punto de partida para la construcción de ciudadanía y paz.

Grafica No. 10 Categoría Diferencias en las relaciones



La categoría visualizada denominada Diferencias en las relaciones está asociada a la dignidad humana única e insustituible en la cual desde la implementación de una pedagogía multicultural es posible la construcción del respeto mutuo y la paz en la aceptación del otro.

Tabla No. 17 Categoría Reflexión y el pensamiento crítico

Categorías Emergentes			
Manejo de sesgos de información	Reflexión Ética y Moral	Pensamiento autónomo	Conciencia ciudadana
En mis clases, analizamos las noticias, los discursos políticos y	Fomentamos el pensamiento crítico a través de la reflexión	Pienso que hay varias estrategias, las preguntas problematizadoras	De esta manera, pueden dimensionar que, a nivel social,

<p>las campañas publicitarias, no para memorizar, sino para identificar los sesgos, los mensajes ocultos y las agendas de poder</p>	<p>ética y moral. Presentamos a las estudiantes dilemas históricos o de actualidad y las animamos a analizar el papel de las estructuras de poder en esos escenarios</p>	<p>es una herramienta poderosa para fomentar el pensamiento crítico. Es necesario darle al estudiante más que respuestas, inquietudes o preguntas que los inviten a buscar por sí mismos el conocimiento. También es importante enseñarle a hacerse preguntas. En el proceso de enseñanza aprendizaje las preguntas son más importantes que las respuestas.</p>	<p>enfrentamos diversos problemas estructurales y que conocerlos es fundamental para generar conciencia y ejercer una ciudadanía responsable</p>
DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV
Informantes Claves			

Dentro de los testimonios expresados por los informantes clave emergen las categorías Conciencia ciudadana y Reflexión ética, las cuales configuran el eje reflexivo del pensamiento ciudadano orientado a la resolución de conflictos y la construcción de la convivencia escolar. Estas categorías reflejan, desde la fenomenología de las vivencias, la manera en que los actores educativos —docentes, estudiantes y

directivos— otorgan sentido a su práctica cotidiana como escenario de formación moral, cívica y social.

En palabras de un docente: “Los estudiantes no solo deben aprender contenidos, sino aprender a pensar lo que hacen y cómo lo hacen; eso es lo que les permite decidir con conciencia y respeto hacia los demás.” Este testimonio revela la dimensión formativa de la reflexión ética, entendida como el proceso mediante el cual el sujeto analiza críticamente sus propias acciones, juicios y valores, para reconfigurar su comportamiento dentro de la comunidad educativa. Tal reflexión, de acuerdo con Betancur (2016), impacta en el ámbito académico al promover el pensamiento crítico y la revisión de los propios intereses frente a las responsabilidades colectivas, transformando la visión moral del mundo social.

Por su parte, la Conciencia ciudadana se comprende como una construcción progresiva vinculada con el desarrollo del juicio moral y la responsabilidad social. En las entrevistas, varios estudiantes señalaron que “ser ciudadano no es solo cumplir normas, sino pensar en cómo mis decisiones afectan a los demás”, manifestando una comprensión empática del rol del ciudadano en una comunidad plural. Esta perspectiva coincide con Maiztegui e Izaguirre (2008), quienes sostienen que la formación de la conciencia ciudadana requiere un conocimiento crítico acompañado de valores y habilidades que permitan transformar las estructuras sociales hacia una vida más digna y democrática.

En el análisis fenomenológico, se identificó que la reflexión ética y la conciencia ciudadana emergen como estructuras eidéticas interrelacionadas, en las cuales el sujeto educativo trasciende la mera adaptación normativa para situarse en el plano de la deliberación moral y el compromiso colectivo. Este tránsito se vincula directamente con los objetivos específicos del estudio, particularmente aquel que busca interpretar los sentidos y significados atribuidos por los actores educativos a la formación ciudadana en el contexto escolar.

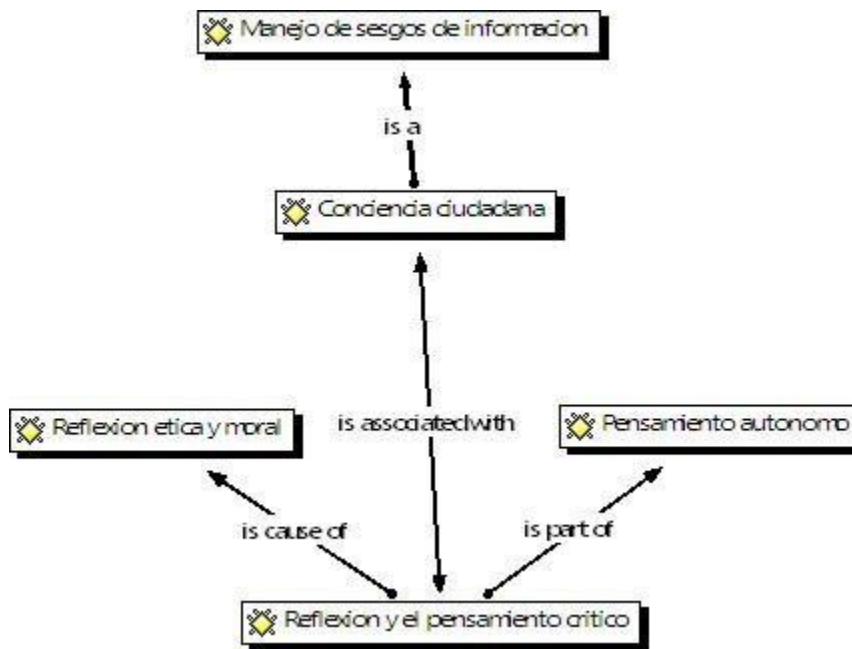
Del mismo modo, la categoría Manejo de sesgos informacionales adquiere relevancia como manifestación contemporánea de la conciencia crítica. En una sociedad

mediada por el flujo de información digital, los informantes resaltaron la necesidad de educar a los estudiantes para discernir entre hechos verificables y discursos manipuladores: “Hoy los niños repiten lo que ven en las redes; por eso hay que enseñarles a pensar y no solo a creer.” Este fenómeno evidencia el desafío ético de formar ciudadanos capaces de ejercer su libre albedrío con responsabilidad, en un entorno donde la verdad y la opinión se confunden (González, 2018).

El Pensamiento autónomo se revela como la capacidad cognitiva y afectiva que integra los aprendizajes éticos y ciudadanos, permitiendo la autorregulación y la toma de decisiones responsables. Según los relatos de los directivos, “cuando un estudiante aprende a evaluar las consecuencias de sus actos, ya está ejerciendo ciudadanía”, reafirmando el vínculo entre la autonomía reflexiva y la práctica democrática (Gómez y otros, 2024).

En este proceso de triangulación, la reducción fenomenológica permitió extraer la esencia de este conjunto de vivencias, evidenciando que la conciencia ciudadana, la reflexión ética y el pensamiento autónomo configuran una unidad eidética que sustenta la formación de las competencias ciudadanas. Esta comprensión responde al objetivo general de la investigación, al contribuir al constructo teórico de una Pedagogía de la Interculturalidad, entendida como el proceso educativo que fomenta la deliberación ética, la comprensión del otro y la responsabilidad social en contextos diversos.

Grafica No. 11 **C**ategoría Reflexión y el pensamiento crítico



La categoría Reflexión y el pensamiento crítico conduce sistemáticamente a la formación de una conciencia ciudadana para el manejo de los prejuicios desde lo ético y moral como base del pensamiento y la conducta para la búsqueda de la paz a nivel de la comunidad escolar.

Cuadro No 4 Categoría Ciudadanía Participativa



La anterior categoría emergente representada, esta asociada a la dignidad humana capaz de formar una conciencia reflexiva a través de la pedagogía multicultural desde los postulados éticos y morales propios de los derechos humanos universales.

Concepto La Convivencia Escolar y la transformación social

Tabla No. 18 Categoría Desarrollo de las relaciones armónicas

Categorías Emergentes			
Construcción de acuerdos	Modelos de negociación	Formación de pautas	Vigilancia de los acuerdos
. Los acuerdos se construyen a través del diálogo permanente en los Consejos Estudiantiles, donde las voces de las niñas son escuchadas con atención y sus propuestas valoradas	Aplicamos modelos de negociación mediados basados en la búsqueda de consensos. Les enseñamos a las estudiantes que no se trata de imponer su voluntad, sino de encontrar puntos en común	Una de ellas son los pactos de aula en la cual los estudiantes junto con cada maestro establecen unas pautas de comportamientos deseables, en cuanto al trato con la otra persona, el orden en la participación en clase	Es importante mantener los acuerdos de aula, pero generándolos con mayor conciencia para que realmente se apliquen. Esto implica hacer un seguimiento constante de los mismos, escuchar permanentemente la voz de los distintos actores escolares y fortalecer aspectos que promuevan la sana convivencia,

la empatía, el respeto y el trabajo colaborativo.

DOCI

DOCII

DOCIII

DOCIV

Informantes Claves

Dentro de los testimonios expresados por los informantes clave emergen las categorías Conciencia ciudadana y Reflexión ética, las cuales configuran el eje reflexivo del pensamiento ciudadano orientado a la resolución de conflictos y la construcción de la convivencia escolar. Estas categorías reflejan, desde la fenomenología de las vivencias, la manera en que los actores educativos —docentes, estudiantes y directivos— otorgan sentido a su práctica cotidiana como escenario de formación moral, cívica y social.

En palabras de un docente: “Los estudiantes no solo deben aprender contenidos, sino aprender a pensar lo que hacen y cómo lo hacen; eso es lo que les permite decidir con conciencia y respeto hacia los demás.” Este testimonio revela la dimensión formativa de la reflexión ética, entendida como el proceso mediante el cual el sujeto analiza críticamente sus propias acciones, juicios y valores, para reconfigurar su comportamiento dentro de la comunidad educativa. Tal reflexión, de acuerdo con Betancur (2016), impacta en el ámbito académico al promover el pensamiento crítico y la revisión de los propios intereses frente a las responsabilidades colectivas, transformando la visión moral del mundo social.

Por su parte, la Conciencia ciudadana se comprende como una construcción progresiva vinculada con el desarrollo del juicio moral y la responsabilidad social. En las entrevistas, varios estudiantes señalaron que “ser ciudadano no es solo cumplir normas, sino pensar en cómo mis decisiones afectan a los demás”, manifestando una comprensión empática del rol del ciudadano en una comunidad plural. Esta perspectiva coincide con Maiztegui e Izaguirre (2008), quienes sostienen que la formación de la

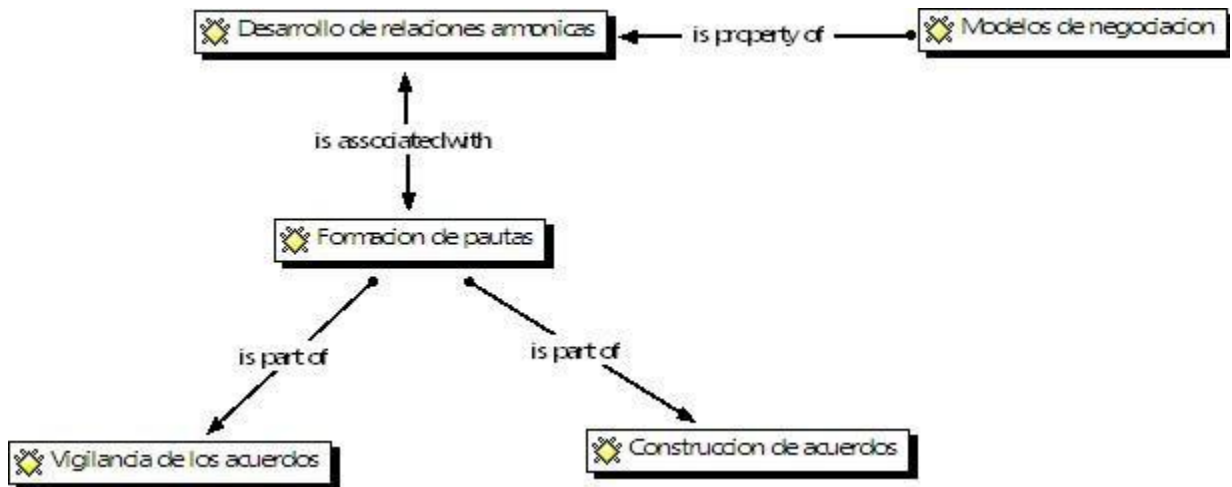
conciencia ciudadana requiere un conocimiento crítico acompañado de valores y habilidades que permitan transformar las estructuras sociales hacia una vida más digna y democrática.

En el análisis fenomenológico, se identificó que la reflexión ética y la conciencia ciudadana emergen como estructuras eidéticas interrelacionadas, en las cuales el sujeto educativo trasciende la mera adaptación normativa para situarse en el plano de la deliberación moral y el compromiso colectivo. Este tránsito se vincula directamente con los objetivos específicos del estudio, particularmente aquel que busca interpretar los sentidos y significados atribuidos por los actores educativos a la formación ciudadana en el contexto escolar.

Del mismo modo, la categoría Manejo de sesgos informacionales adquiere relevancia como manifestación contemporánea de la conciencia crítica. En una sociedad mediada por el flujo de información digital, los informantes resaltaron la necesidad de educar a los estudiantes para discernir entre hechos verificables y discursos manipuladores: “Hoy los niños repiten lo que ven en las redes; por eso hay que enseñarles a pensar y no solo a creer.” Este fenómeno evidencia el desafío ético de formar ciudadanos capaces de ejercer su libre albedrío con responsabilidad, en un entorno donde la verdad y la opinión se confunden (González, 2018).

El Pensamiento autónomo se revela como la capacidad cognitiva y afectiva que integra los aprendizajes éticos y ciudadanos, permitiendo la autorregulación y la toma de decisiones responsables. Según los relatos de los directivos, “cuando un estudiante aprende a evaluar las consecuencias de sus actos, ya está ejerciendo ciudadanía”, reafirmando el vínculo entre la autonomía reflexiva y la práctica democrática (Gómez y otros, 2024). Esta comprensión responde al objetivo general de la investigación, al contribuir al constructo teórico de una Pedagogía de la Interculturalidad, entendida como el proceso educativo que fomenta la deliberación ética, la comprensión del otro y la responsabilidad social en contextos diversos.

Grafica No. 12 Categoría Desarrollo de las relaciones armónicas



La categoría presente denominada Desarrollo de las relaciones armónicas se encuentra conformada por una serie de pautas constituidas y en la cual sirve de base para el monitoreo de las negociaciones y de los acuerdos logrados por medio de las estrategias que permite la negociación a nivel escolar.

Tabla No. 19 Categoría Enfoque preventivo de la violencia escolar

Categorías Emergentes			
Sentido de pertinencia	Formación integral	Disciplina Escolar	Formación afectiva y espiritual
. Cuando una estudiante se siente amada, valorada y tiene un sentido de	Reconozco que el componente afectivo y espiritual es fundamental	La disciplina no es un hábito natural es decir que no se da de manera espontánea en el	en el ámbito escolar es esencial generar espacios de formación

<p>pertenencia, se le hace imposible violentar a otra. Esta conexión afectiva y espiritual nos da la fuerza para ser ciudadanas comprometidas y compasivas.</p>	<p>para la formación integral. La educación no es solo intelecto, sino también corazón. El componente afectivo se aborda mediante el fomento de la empatía y la gestión de las emociones en el aula, para que las estudiantes aprendan a canalizar su enojo o frustración de forma constructiva</p>	<p>comportamiento diario, por el contrario es algo a lo que hay que irse habituando cada día, practicándolo para que se nos vuelva una costumbre, para que se introspeccione y llegue a ser parte de nuestro ser.</p>	<p>humana, social y espiritual que brinden a las jóvenes herramientas para manejar sus emociones y construir, de manera consciente, redes de apoyo confiables a las que puedan recurrir cuando lo necesiten.</p>
DOC I	DOC II	DOC III	DOC IV
Informantes Claves			

El sentido de pertinencia se configura como una dimensión fundamental en la comprensión fenomenológica del proceso educativo, al vincular la calidad de la enseñanza con la acción comunicativa y social que ocurre dentro de la escuela. En efecto, los relatos de los informantes revelan que la pertinencia educativa se manifiesta en la coherencia entre los contenidos curriculares, las prácticas docentes y los contextos

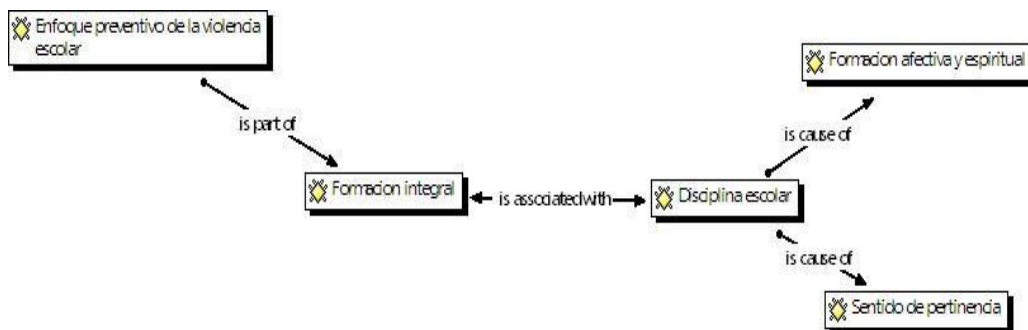
socioculturales donde se inscriben los estudiantes. De este modo, las normas institucionales y los programas escolares adquieren valor en la medida en que promueven la actuación intersubjetiva, es decir, el reconocimiento del otro en el espacio pedagógico como sujeto de cultura y de derecho (Bárcenas, 2009). Así, se cumple el objetivo de interpretar los sentidos atribuidos por los actores educativos a la formación ciudadana, mostrando cómo la educación pertinente genera un horizonte de inclusión y diálogo intercultural.

Por otro lado, la formación integral emerge en las narrativas como el eje articulador de la experiencia educativa. Desde una mirada fenomenológica, el acto de educar trasciende la mera transmisión de conocimientos para situarse en el desarrollo de las potencialidades humanas. Los docentes participantes coinciden en que el aprendizaje debe formar sujetos reflexivos, sensibles, creativos y responsables, capaces de actuar con conciencia ética frente a los desafíos de la convivencia. En este sentido, las estrategias didácticas adquieren un sentido transformador, pues no solo orientan la adquisición de saberes, sino que posibilitan la construcción del ser como totalidad — cognitiva, moral y afectiva— (Villegas, Alderrama y Suárez, 2019). Este hallazgo se relaciona directamente con el objetivo general de establecer un constructo teórico sobre la formación de competencias ciudadanas, al situar el desarrollo humano integral como la base de la ciudadanía activa y democrática.

Asimismo, la disciplina escolar se interpreta como una categoría que, lejos de representar un mecanismo de control, constituye una mediación pedagógica necesaria para el orden y la convivencia. En las entrevistas, varios docentes mencionaron que “la disciplina no se impone, se construye en el respeto y el ejemplo”, subrayando la función formativa de la norma como guía de la conducta social. Desde esta perspectiva, el orden escolar se convierte en un medio para favorecer la armonía en las relaciones y la seguridad en los procesos de aprendizaje (Lago y Ruiz, 2000). De esta forma, la disciplina se resignifica como un componente ético que posibilita la autorregulación y el cumplimiento de responsabilidades compartidas, coherente con el objetivo de describir las percepciones de los actores educativos sobre las competencias ciudadanas y su incidencia en la convivencia escolar.

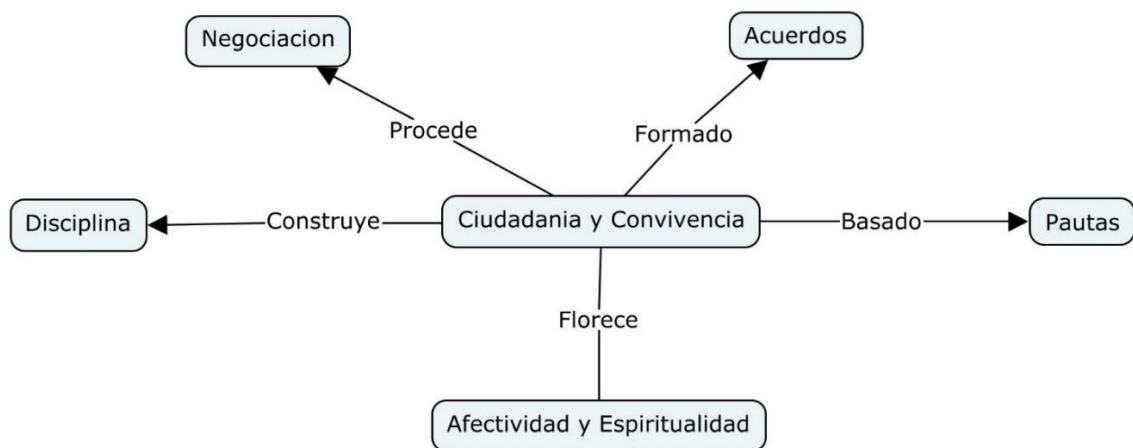
En este apartado las relaciones de las categorías emergentes y de las iniciales permiten establecer la formación afectiva y espiritual se proyecta como el sustento más profundo del proceso formativo, en tanto integra la dimensión emocional, moral y comunitaria del sujeto. Los informantes destacan la relevancia de fomentar relaciones armónicas entre familia, escuela y comunidad, promoviendo el respeto mutuo, la empatía y la estabilidad emocional como fundamentos de la convivencia. En la reducción eidética del análisis, esta categoría se revela como la esencia de la vivencia educativa: el desarrollo del ser en su totalidad, en relación con el otro y con su entorno (UNICEF, 2022). En tal sentido, la Pedagogía de la Interculturalidad se configura como el horizonte teórico que unifica estas dimensiones, al reconocer la coexistencia de diferencias y la necesidad de construir vínculos desde el amor, la espiritualidad y la responsabilidad social.

Grafica No. 13 Categoría Enfoque preventivo de la violencia escolar



La presente categoría denominada Enfoque preventivo de la violencia escolar surge de una formación donde esta activa la disciplina para construir el sentido de pertinencia y el componente afectivo y espiritual dentro de la institución.

Cuadro No. 5 Categoría Ciudadanía y Convivencia



De acuerdo al anterior mapa conceptual la categoría emergente Ciudadanía y convivencia relaciona la necesidad de normas y el estado disciplinario a nivel institucional a partir de los acuerdos alcanzados basado en lo afectivo y la cohesión social.

De forma concreta el espacio de formación para la negociación de los actores educativos con el desarrollo de acuerdos consensuados, donde es necesario la participación activa y democrática del ciudadano para la contribución del bien común a partir de las necesidades y las expectativas propias a nivel colectivo e individual. La presente investigación considera necesaria el estudio exhaustivo en otros escenarios y aspectos teóricos y empíricos para la profundización del objeto de estudio desde el planteamiento de las siguientes interrogantes:

¿Cuáles factores de peso permite el desarrollo de la cultura de la paz en la dinámica educativa en medio de una realidad compleja?

¿Qué rasgos de la personalidad permite el desarrollo de la ciudadanía pacífica y la participativa desde los modelos educativos actuales?

Ante tales cuestiones abiertas que considera la presente investigación considera oportuno la apertura de las siguientes líneas de investigación:

- La cultura de paz escolar en situación de conflicto y de violencia
- La convivencia escolar a partir del dialogo social

El proceso de análisis fenomenológico reveló que la Pedagogía de la Interculturalidad emergió progresivamente como la categoría nuclear que articulaba los sentidos fundamentales del discurso docente en torno a la formación ciudadana y la convivencia escolar. Desde el inicio, las seis categorías iniciales proporcionaron un marco de referencia teórico derivado de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) y los DBA (2021); sin embargo, conforme avanzó la codificación, se hizo evidente que los testimonios docentes trascendían las categorías normativas y apuntaban hacia una comprensión más profunda del fenómeno: la convivencia no se limita al cumplimiento de normas, sino que implica el reconocimiento de la diversidad como principio pedagógico.

Durante la codificación abierta, en ATLAS.ti se identificaron cerca de sesenta códigos relacionados con prácticas de respeto, solidaridad, diálogo y gestión del conflicto. Esta multiplicidad de unidades de significado, lejos de fragmentar el análisis, permitió observar la riqueza y complejidad de las experiencias docentes. Siguiendo el principio de saturación teórica (Glaser & Strauss, 1967), se procedió a la comparación constante de los códigos, buscando los puntos de convergencia semántica. Así, se agruparon los códigos afines en familias que representaban núcleos de sentido más amplios, permitiendo reducir la dispersión inicial hacia un conjunto más coherente de significados esenciales.

Con la aplicación de la reducción eidética husserliana (Husserl, 1980), se inició un proceso de depuración de los elementos accidentales del discurso, conservando solo aquellos que revelaban la esencia de la experiencia educativa. Fue en este momento donde las categorías “pluralidad e identidad” y “respeto y derechos humanos” comenzaron a integrarse conceptualmente, mostrando que la clave de la convivencia escolar radicaba en la comprensión del otro como legítimo diferente, lo que permitió la emergencia de la categoría “Pedagogía de la Interculturalidad”. Este proceso coincidió con lo que Moustakas (1994) denomina “síntesis de los significados texturales y estructurales”: un momento en que la experiencia se comprende en su totalidad.

La saturación de la categoría se alcanzó cuando los nuevos testimonios ya no aportaban variaciones significativas a la comprensión de la interculturalidad. Los discursos docentes mostraron de manera recurrente la necesidad de construir prácticas pedagógicas basadas en la empatía, el diálogo y el reconocimiento mutuo, como fundamentos para el desarrollo de competencias ciudadanas. En términos de Van Manen (1990), el análisis alcanzó la “plenitud de la comprensión” al identificar que la interculturalidad no era un tema aislado, sino el eje que sostenía la convivencia y la formación ética del ciudadano.

La Pedagogía de la Interculturalidad se configuró como una categoría totalizadora, en la que confluyeron los significados de ciudadanía, respeto, paz, participación y transformación social. Su saturación conceptual permitió establecer que la convivencia escolar no puede entenderse sin reconocer la diversidad cultural, emocional y cognitiva de los actores escolares. En consecuencia, la reducción eidética no solo depuró las categorías, sino que reveló la esencia del fenómeno educativo como un acto de encuentro con la alteridad, donde la educación se concibe como práctica ética, política y cultural para la construcción de una sociedad más justa y plural (Freire, 2001; Walsh, 2010).

La comprensión fenomenológica del discurso docente permitió identificar un proceso progresivo de configuración categorial en el que los significados atribuidos a la convivencia escolar se fueron integrando alrededor de una esencia común: la pedagogía de la interculturalidad como base de la formación ciudadana. Este proceso no fue inmediato, sino el resultado de una reducción eidética sostenida que permitió depurar y condensar el sentido de las experiencias relatadas por los participantes.

Desde las primeras fases del análisis con ATLAS.ti, los docentes aludieron a prácticas que destacaban el respeto, la empatía, la gestión dialogada de los conflictos y la valoración de la diferencia cultural. La codificación abierta arrojó más de sesenta códigos iniciales, agrupados posteriormente en familias temáticas que dieron lugar a las categorías intermedias: convivencia transformadora, respeto y alteridad, ciudadanía activa y pluralidad educativa. Conforme se aplicó la reducción fenomenológica husserliana, estos significados fueron sometidos a una depuración sistemática,

eliminando los elementos circunstanciales y conservando únicamente aquellos que expresaban la esencia del fenómeno vivido (Husserl, 1980; Moustakas, 1994).

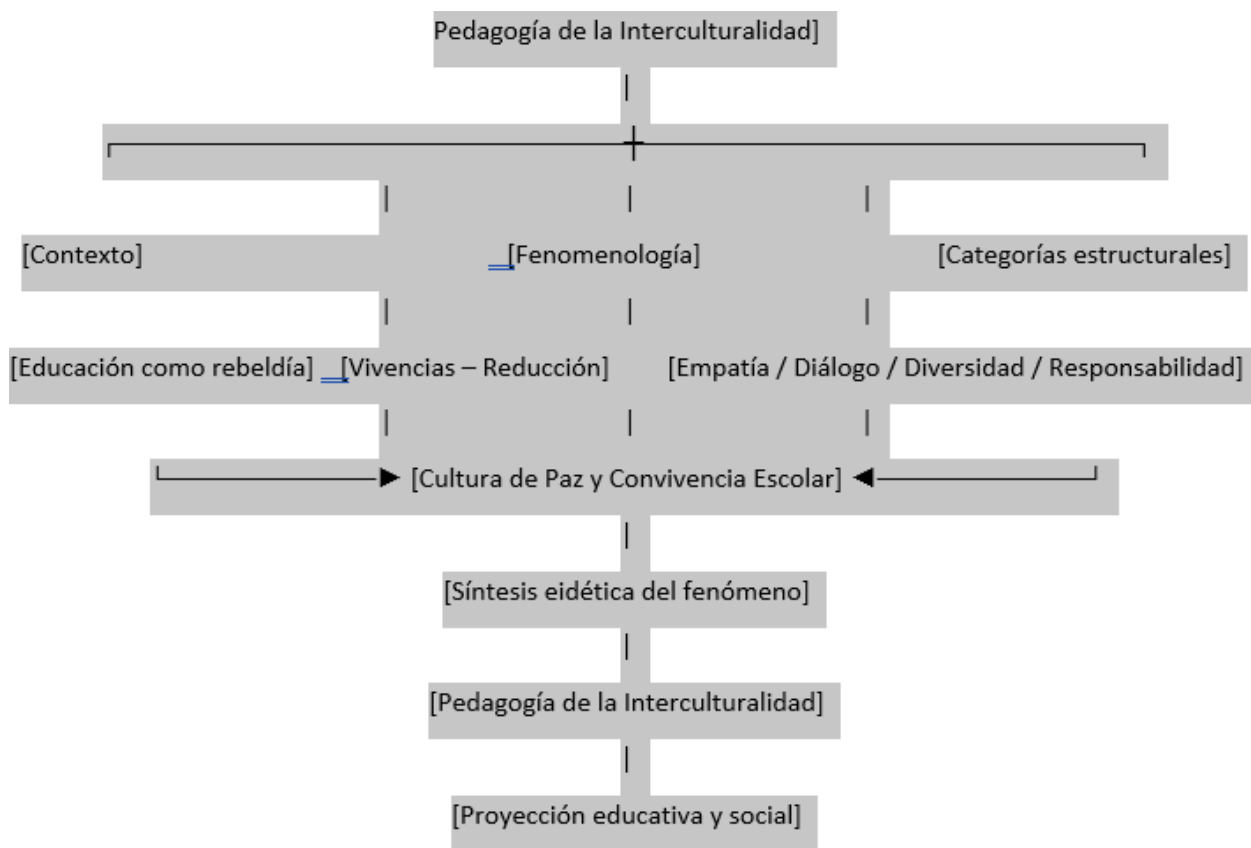
En este proceso, la interculturalidad emergió como el hilo conductor que articulaba todos los discursos. Los docentes reconocieron que la convivencia y la paz en la escuela no podían ser concebidas como metas normativas, sino como prácticas éticas y pedagógicas que reconocen al otro como legítimo diferente. Uno de los testimonios docentes sintetizó esta comprensión al afirmar:

“La convivencia no se enseña con normas, sino cuando aprendemos a mirar al otro con respeto, sin miedo a sus diferencias” (Docente 3, entrevista semiestructurada, 2025).

Este tipo de enunciados permitió la saturación de la categoría interculturalidad como núcleo conceptual. Las recurrencias en los discursos mostraron que los valores de respeto, empatía y justicia no se enseñan de manera aislada, sino que se construyen en la interacción con los demás, desde la vivencia compartida de la diversidad. En palabras de Van Manen (1990), este momento del análisis representa la “síntesis interpretativa de la experiencia vivida”, donde el investigador logra captar la estructura esencial del fenómeno sin violentar su riqueza subjetiva.

El uso del software ATLAS.ti facilitó este proceso al permitir la codificación progresiva y la visualización de coocurrencias entre unidades de significado. A través de la herramienta code co-occurrence table, se identificaron patrones reiterativos entre los códigos “respeto”, “diálogo”, “inclusión” y “valores culturales”. Estas coincidencias semánticas fueron interpretadas hermenéuticamente, revelando que la formación ciudadana se sostiene sobre el reconocimiento y la comprensión mutua entre los actores escolares. Así, la categoría “Pedagogía de la Interculturalidad” se consolidó como el núcleo integrador de los hallazgos, al expresar cómo los docentes conciben su práctica como un espacio de encuentro cultural, ético y emocional.

Grafica No 14 Síntesis fenomenológica de la investigación en competencias ciudadanas



Desde la perspectiva de Gadamer (2001), esta comprensión se logra en el “círculo hermenéutico”, donde el investigador y los sujetos co-construyen el sentido del fenómeno a través del diálogo y la interpretación. La pedagogía de la interculturalidad, por tanto, no fue impuesta como marco teórico previo, sino que emergió como la esencia vivida del acto educativo, resultado del proceso reflexivo entre investigador e informantes. Esta categoría central resume el tránsito de las categorías iniciales normativas hacia una comprensión profunda y existencial del fenómeno educativo.

En la fase final de reducción eidética, las seis categorías iniciales se transformaron en tres categorías emergentes interrelacionadas:

- Competencias ciudadanas como práctica reflexiva.
- La escuela como espacio de paz y reconstrucción social.
- Pedagogía de la interculturalidad como eje de transformación social.

De ellas, la tercera alcanzó la saturación conceptual plena al integrarse en los discursos docentes como horizonte epistémico y ontológico de la convivencia. En consecuencia, la investigación no solo describió las experiencias, sino que reveló la estructura esencial del acto pedagógico como encuentro intercultural (Walsh, 2010; Freire, 2001), donde el docente se convierte en mediador de significados, constructor de paz y facilitador de ciudadanía activa.

El análisis fenomenológico del proceso formativo en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora permitió comprender la distancia existente entre el ser y el deber ser de la formación en competencias ciudadanas. Desde el ser, los hallazgos muestran que la práctica educativa, aunque fundamentada en los Estándares Básicos de Competencias y en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), se encuentra condicionada por dinámicas institucionales que limitan la vivencia auténtica de la ciudadanía en el aula. Los docentes reconocen la importancia de promover la convivencia y el respeto, pero en muchos casos las acciones se reducen a estrategias reactivas frente al conflicto, más que a procesos reflexivos de transformación social y cultural.

Desde el deber ser, emergió la necesidad de configurar una formación ciudadana que trascienda la mera enseñanza de normas o comportamientos deseables, orientándose hacia la constitución de sujetos éticos capaces de reconocerse en la alteridad y participar activamente en la construcción de la paz escolar. Este tránsito de la descripción empírica hacia la comprensión esencial del fenómeno se logró mediante la reducción eidética, que permitió develar la Pedagogía de la Interculturalidad como núcleo teórico articulador del proceso formativo.

La Pedagogía de la Interculturalidad, entendida como la apertura al diálogo, la empatía y el reconocimiento del otro como legítimo diferente (Walsh, 2009; Tubino, 2005), se erige en este estudio como la vía para reducir la brecha entre el ser y el deber ser. Desde la conciencia fenomenológica, se comprende que formar en competencias ciudadanas implica crear espacios de encuentro donde los estudiantes aprendan a construir sentido colectivo a partir de la diversidad cultural, social y emocional que caracteriza la escuela.

Así, el ser actual de la formación ciudadana en la Normal Superior María Auxiliadora se define por la coexistencia de discursos institucionales coherentes con los principios de paz y convivencia, pero aún fragmentados en su praxis pedagógica. En contraste, el deber ser apunta hacia un modelo educativo intercultural, capaz de integrar el pensamiento crítico, la comunicación asertiva y la acción ética como pilares para la convivencia.

En este contexto, la saturación fenomenológica alcanzada en la categoría Pedagogía de la Interculturalidad reveló que el verdadero sentido de la educación ciudadana no reside únicamente en la transmisión de contenidos o valores, sino en la vivencia compartida de experiencias pedagógicas donde la diferencia se asume como posibilidad de encuentro y crecimiento mutuo. Este hallazgo posiciona a la escuela como un escenario vital para la reconstrucción del tejido social, desde el reconocimiento de la pluralidad y la formación de sujetos capaces de pensar, sentir y actuar con conciencia ciudadana en un mundo diverso y cambiante.

En síntesis, los hallazgos permiten afirmar que la Pedagogía de la Interculturalidad no constituye una categoría añadida, sino la esencia misma del fenómeno investigado, que articula la comprensión de la convivencia, la ciudadanía y la paz escolar. Desde la mirada fenomenológica hermenéutica, esta categoría representa el tránsito de lo empírico a lo eidético, de lo descriptivo a lo esencial, consolidando así el sentido teórico de la investigación.

CAPITULO V

Teoría

La formación basada en las competencias ciudadanas para el desarrollo de la convivencia escolar: un espacio para la cultura de la paz por medio de la pedagogía intercultural

Introducción

Bulat afirmo que "Cuando se nace pobre, estudiar es el mayor acto de rebeldía contra el sistema", iniciar este ejercicio de constructo teórico es relevante porque se va a establecer, a partir del resultado del proceso fenomenológico aplicado, la premisa que en una sociedad multicultural, que no recibe verdades absolutas y que esta mediada por la inteligencia artificial, "Educar es un acto de rebeldía y un profundo sentido de Esperanza, porque es el mayor acto de humanidad", es: "la Pedagogía de la Interculturalidad". El estudiante que esta en formación requiere del contacto de la experiencia de la convivencia escolar como espacio, para equivocarse y aprender, y de educadores con la capacidad de comprender la riqueza de esa comprensión de la realidad y no de quedarse en la transmisión de información.

La sociedad de hoy no reconoce que existe una necesidad imperante de facilitar la formación del ciudadano con el contacto, con experiencias significativas y retadoras y en contextos concretos, estos aspectos que se confunden con dar información, esa que abunda en la red a veces con mayor abundancia y precisión que la que puede tener un maestro está generando una sociedad aislada en lo personal y globalizada en cuanto a la información, que busca solo divertirse asombrados por la tecnología y que sometidos a unos parámetros consumistas no comprende o no quiere comprender por el afán de producir, la necesidad de parar, vivir y reconocer al otro en su interpretación de la cultura y la realidad.

Una sociedad democrática requiere de ciudadanos activos, participativos y críticos, capaces de construir acuerdos desde sus intereses y posiciones, sustentados

en una educación que forme sujetos responsables y comprometidos con su entorno. Esta formación ciudadana, entendida como un proceso ético y reflexivo, promueve el diálogo, la participación y la resolución colaborativa de los conflictos (Montoya, 2008). En el ámbito educativo, la convivencia escolar constituye el eje fundamental del desarrollo humano, pues allí se gestan las prácticas sociales que fortalecen el respeto mutuo y la cooperación. De esta manera, la gestión educativa en torno a la convivencia demanda la creación de ambientes propicios para las relaciones interpersonales y el aprendizaje social como base de una comunidad pacífica.

Siguiendo a Ruiz (2009), la educación en valores y competencias ciudadanas se erige como un medio para contrarrestar el deterioro de las relaciones humanas, orientando la conducta hacia la solución dialogada de los conflictos. En este sentido, la formación escolar adquiere una función social transformadora, en la medida en que fomenta una conciencia ética y política comprometida con la justicia y la paz. El sistema educativo, entonces, tiene la responsabilidad de proponer modelos de intervención pedagógica que fortalezcan las competencias ciudadanas desde la reflexión crítica y la participación social, permitiendo que los estudiantes comprendan la importancia del respeto por las normas y la corresponsabilidad en la vida colectiva. Ante los desafíos de la globalización —la desigualdad, la vulneración de los derechos humanos y la xenofobia— la educación se convierte en un espacio esencial para formar ciudadanos conscientes y solidarios (Estepa, 2020).

El docente, como mediador de los procesos sociales, debe promover un pensamiento crítico que articule la razón, la emoción y la acción, contribuyendo al desarrollo de un espíritu humanista capaz de transformar la convivencia hacia una cultura de la paz (Trujillo & Champutiz, 2022). Desde esta comprensión, los hallazgos del presente estudio evidencian que la pedagogía de la interculturalidad emerge como criterio interpretativo y orientador para fortalecer la formación ciudadana y la convivencia escolar, al reconocer la pluralidad de voces, identidades y significados que coexisten en la escuela.

Diálogo y cultura de la paz

La cultura de la paz implica una red de valores, actitudes y comportamientos orientados a la solución pacífica de los conflictos, la defensa de los derechos humanos y la promoción de la justicia social (Calderón & Jiménez, 2024). Desde esta perspectiva, la educación se convierte en el escenario donde se forman los sujetos capaces de resolver sus diferencias mediante el diálogo y el entendimiento mutuo. Una sociedad sustentada en la paz se caracteriza por el reconocimiento de la dignidad humana y la participación activa de todos sus miembros en la toma de decisiones. El diálogo, como mediación reflexiva, se constituye en el instrumento esencial para la reconciliación y la negociación (Pérez, 2015).

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la práctica docente orientada al diálogo no solo mejora la convivencia escolar, sino que propicia la construcción de sentido compartido. De este modo, la paz deja de ser un ideal abstracto y se convierte en una vivencia cotidiana que se aprende y se reproduce dentro de la escuela. Landero (2019) sostiene que la educación formal debe integrar políticas y programas que fomenten la cultura de la paz mediante estrategias de sensibilización y formación comunitaria. En este sentido, la escuela es el primer espacio social donde el estudiante aprende a dialogar, a escuchar y a transformar sus emociones en acciones positivas que fortalezcan el tejido social. Así, la pedagogía de la interculturalidad se presenta como el medio para reconocer la diferencia como posibilidad de encuentro, donde el diálogo intercultural promueve la empatía, la solidaridad y la comprensión del otro como legítimo otro.

La convivencia escolar como espacio de socialización de los valores

La convivencia escolar, según Flores y Sánchez (2011), es el escenario más cercano donde se construye la democracia y la justicia social. En este contexto, los valores cívicos y éticos no se enseñan como contenidos, sino que se aprenden en la práctica, mediante la interacción cotidiana y el ejemplo docente. Los resultados del

estudio muestran que el clima escolar, cuando se fundamenta en la cooperación, la tolerancia y la participación, favorece la transformación del conflicto en aprendizaje social. La convivencia se convierte así en un proceso formativo, donde cada experiencia relacional se asume como oportunidad para desarrollar la empatía y la corresponsabilidad.

Reid y Davis (2018) señalan que las competencias socioafectivas son esenciales para la construcción de la paz, ya que permiten formar gestores de convivencia capaces de mediar, dialogar y cooperar en contextos diversos. Por tanto, la educación debe integrar los valores éticos y morales con el conocimiento, para fortalecer la cohesión social y el sentido de pertenencia (Cadenas, 2016). La pedagogía intercultural, en este sentido, actúa como un marco de comprensión que permite valorar las diferencias culturales, sociales y personales presentes en la escuela.

El reconocimiento del otro como portador de saberes, creencias y tradiciones diversas enriquece la convivencia y potencia la educación como espacio de inclusión y justicia. De acuerdo con Cárdenas (2018), la convivencia inclusiva se sostiene en el respeto por la diversidad y en la participación activa de todos los actores escolares en la toma de decisiones. Esto implica una educación dialógica y plural, que reconozca la escuela como microcosmos de la sociedad democrática.

Espacios sociales y pedagógicos para la cultura de la paz

La cultura de la paz se construye colectivamente a través de prácticas sociales y educativas que promueven la solidaridad, el respeto por la vida y la defensa de los derechos humanos (Landeró, 2019). En el contexto escolar, la paz se traduce en acciones concretas: escuchar al otro, compartir responsabilidades, valorar la diversidad y actuar desde la justicia. Los hallazgos revelan que la formación en competencias ciudadanas trasciende el aula: se extiende hacia la comunidad y los espacios sociales donde los estudiantes reproducen lo aprendido. Así, la educación ciudadana se consolida como un proceso de transformación cultural que incide directamente en la calidad de vida y en el fortalecimiento del tejido social (Buitrago, 2024).

Desde la perspectiva de la fenomenología, estos procesos son vivencias de sentido en las que los sujetos interpretan y resignifican sus experiencias escolares. La paz, entonces, no se enseña; se vive en la interacción cotidiana, donde las prácticas pedagógicas se convierten en mediaciones simbólicas que configuran la subjetividad ciudadana. La pedagogía intercultural, como criterio emergente de esta investigación, permite comprender la cultura de la paz desde la diversidad de experiencias humanas. El reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural es condición para una educación que valore la otredad y fortalezca la ciudadanía intercultural.

El diálogo y la reflexión ante los conflictos: hacia una pedagogía del entendimiento.

El conflicto, lejos de ser un elemento negativo, es una oportunidad para la reflexión y el aprendizaje. García (2017) afirma que el diálogo constituye el medio más eficaz para canalizar las tensiones sociales, políticas y emocionales, generando espacios para la escucha activa y la comprensión mutua. En el ámbito escolar, la mediación pedagógica orientada por el diálogo permite construir acuerdos, fomentar la empatía y transformar los conflictos en oportunidades educativas (Martínez, 2020).

Los hallazgos del estudio muestran que el diálogo reflexivo entre docentes y estudiantes genera entornos de confianza, en los cuales se consolida la convivencia y se aprende a gestionar la diferencia de forma constructiva. Desde esta perspectiva, la pedagogía intercultural ofrece un modelo dialógico de educación donde el conflicto se aborda desde la horizontalidad y la reciprocidad. En ella, la mediación se entiende como una práctica ética y humanizadora, capaz de restaurar las relaciones y fortalecer la cultura democrática (Pantoja, 2000; Medina, 2017).

Proposiciones teóricas emergentes

La formación de las competencias ciudadanas en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta constituye un proceso experiencial e intencional, en el que los significados atribuidos por los actores educativos emergen de sus vivencias

cotidianas de convivencia y participación, más que de prescripciones normativas o curriculares formales. El desarrollo de la convivencia escolar se configura como un fenómeno de interacción dialógica, donde la comprensión mutua, la empatía y el reconocimiento del otro se convierten en ejes estructurantes del aprendizaje ciudadano, superando la visión disciplinaria tradicional por una praxis ética y relacional.

Las competencias ciudadanas adquieren sentido cuando se integran a una Pedagogía de la Interculturalidad, entendida como un enfoque que reconoce la pluralidad de saberes, identidades y experiencias, promoviendo la reflexión crítica, el respeto por las diferencias y la construcción colectiva de acuerdos sociales dentro del ámbito escolar. La convivencia escolar, desde la fenomenología husserliana, se revela como una construcción de sentido intersubjetiva, en la cual la conciencia de los actores y sus intencionalidades compartidas producen una comprensión más profunda de la ciudadanía como vivencia moral, social y educativa.

El docente actúa como mediador interpretativo del proceso formativo, en tanto posibilita la emergencia de significados comunes a través del diálogo reflexivo, la participación y la interacción pedagógica que conducen a la transformación de la convivencia hacia una cultura de paz. La reducción eidética permitió identificar la Pedagogía de la Interculturalidad como categoría nuclear del constructo teórico, emergente del entrelazamiento de las seis categorías iniciales, lo que sugiere que la educación ciudadana solo alcanza su plenitud cuando articula las dimensiones cognitiva, ética, afectiva y social de la convivencia.

Según estas proposiciones configuran el constructo teórico final de la investigación, el cual sostiene que:

“La formación de competencias ciudadanas en contextos educativos requiere una pedagogía intercultural que, desde la comprensión fenomenológica de las experiencias escolares, promueva la construcción de significados

compartidos, el reconocimiento de la alteridad y el fortalecimiento de una convivencia democrática orientada a la cultura de la paz.”

Consideraciones finales

Los hallazgos de la investigación confirman que la pedagogía de la interculturalidad es un criterio emergente que articula los procesos de formación ciudadana, convivencia escolar y cultura de la paz como competencias ciudadanas. Su valor radica en reconocer la diversidad como riqueza, el diálogo como método y la empatía como principio de acción. Desde la perspectiva fenomenológica, esta teoría construida interpreta la experiencia educativa como un espacio de sentido, donde los sujetos otorgan significados a sus vivencias escolares y sociales. De este modo, la educación se convierte en el lugar donde se teje la comprensión del otro y la transformación de la sociedad.

Estudios sugeridos:

Profundizar en la relación entre interculturalidad y educación emocional como base para la convivencia escolar.

Analizar la influencia de los DBA y Estándares de Competencias Ciudadanas en la práctica docente desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Desarrollar proyectos de investigación-acción orientados a fortalecer la mediación escolar intercultural como política institucional para la paz.

Referencias Bibliográficas

Aldana, J., e Isea, J. (2018). Derechos Humanos y Dignidad Humana. Iustitia Socialis. Vol. III Nro. 4. Disponible:
https://www.researchgate.net/publication/327780687_Derechos_Humanos_y_Dignidad_Humana

Alfaro, A. y Badilla, M. (2009). La educación para la ciudadanía: un componente esencial en la formación universitaria costarricense. Revista de las Sedes Regionales. Vol. 10 No. 18. Disponible:
<https://www.redalyc.org/pdf/666/66618385007.pdf>

Alfaro, J. y Hernández, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. Revista Brasileira de Educacao. V25. Disponible:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5j9zxGnKtcKbjnbkwk4gH/?format=pdf>

Algara, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la educación en la escuela primaria. Ra Ximhai. Vol.12 No. 3. Disponible:
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811013.pdf>

Alvares, C. (2009). El dialogo en el aula para la educación ciudadana. Investigación en la Escuela. Disponible:
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7041>

Aravena, F., Escare, K. y Ramírez, J. (2019). La participación democrática y la voz de los estudiantes. Lideres Educativos. Disponible:
https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/NT2_L1_F.A._LA-PARTICIPACION-DEMOCRATICA-Y-LA-VOZ-DE-LOS-ESTUDIANTES_26-06-19.pdf

Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la practica pedagógica que realiza el docente en el aula. Revista Postgrado y Sociedad. Vol. 9 No.2. disponible:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>

Arzola, D. (2019). Formación a partir del dialogo y el dialogo como elemento formador, experiencias y participación entre investigadores educativos. Red de Investigadores Educativos. México. Disponible: https://www.reduval.org.mx/wp-content/uploads/2019/02/REDUVAL_Public_2019_Procesos-formativos.pdf

Assia, J. (2023). Competencias Ciudadanas y Filosofía. Gaceta de Pedagogía No 46. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/372644991_Competencias_Ciudadanas_y_Filosofia

Avalos, A. y Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. Estud. Pedag. Vol. 47 No. 1. Disponible: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100409

Bahena, O, y Lugo, E. (2022). La formación para el compromiso social como trayectoria vital y liberadora. RLEE. Vol. LII No. 3. Disponible: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rlee/v52n3/2448-878X-rlee-52-03-133.pdf>

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. Educational Researcher, 37(3), 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>

Bárcenas, R. (2009). Pertinencia: una dimensión de la calidad de la enseñanza. Valor intrínseco en las relaciones encaminadas al consenso de las normas y los contenidos curriculares. Tiempo de educar. Vol. 10 No. 20. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31112987004.pdf>

Basante, M. (2018) Relación entre la práctica de competencias ciudadanas y la convivencia escolar. Disponible: <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/116e4664-e848-45a5-a0e0-58d5005806db>

Beltrán Sánchez, Y. C., & León Ostos, C. (2025). *Entramado teórico sobre competencias ciudadanas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en educación media técnica (Villavicencio-Colombia)* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de

<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2231/2113>

Bernate, J. y otros. (2020). Análisis de las competencias ciudadanas en la escuela. Revista Espacios. Vol. 41(16). Disponible:

<https://www.revistaespacios.com/a20v41n16/a20v41n16p18.pdf>

Betancur, G. (2016). La ética y la moral: paradojas del ser humano. CES Psicología. No. 1. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423545768008.pdf>

Bolaños, I. y Urruela, I. (2013). Una mirada aplicada: los espacios relacionales de la medicación. Política y Sociedad. 50(1). Disponible:

<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/39345/39662>

Buitrago, D. (2024). La cultura de la paz en las escuelas rurales un enfoque de formación integral. Línea Imaginaria. No. 19. Disponible:

https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/3203

Cadenas, Y. (2016). Capacitación en valores para fortalecer la convivencia social y ciudadana. Revista Scientific. Vol. 2 No. 3. Disponible:

<https://www.redalyc.org/journal/5636/563660228020/html/>

Calderón, R. y Jiménez, J. (2024). Cultura de paz en estudiantes universitarios: una mirada a través de la teoría de representaciones sociales. RIDE. Disponible:

<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1847/4972>

Cano, M. y Garrido, I. (2017). La mediación escolar y el desarrollo de la inteligencia emocional como alternativa en la transformación pacífica de conflictos de en Educación Media Superior. Revista CoPala. No. 3. Disponible:

<https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170990009.pdf>

Cárdenas, D. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. Revista Reflexiones y Saberes. 9. Disponible:

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1021>

Carrasco, F Rodríguez, R. Agusti, M. (2013). Compromiso democrático y participación ciudadana de los futuros profesores: un estudio de caso. Investigación en la escuela. No. 80. Disponible:

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6919>

Carreño, M. y Rozo, H. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. *Academia y Virtualidad*. 13(2). Disponible:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643867>

Carrillo, I. (1992). Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Comunicación, lenguaje y educación*. 15. Disponible:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1992.10821032>

Catzoli, L. (2016). Concepción de Paz y Convivencia en el contexto escolar. *Ra Ximhai* Vol. 12 No. 3. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811030.pdf>

Contreras, H., y Cortina, M. (2021). Responsabilidad social universitaria: el respeto de los derechos humanos en las instituciones de educación superior. *Dilemas contemp educ. política valores* Vol. 8 No. Esp. 4, disponible:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000600018

Córdova, L. (2018). Competencias ciudadanas desde las clases de educación física en la facultad de educación. *Horizonte de la Ciencia*. Vol 8 No. 15. Disponible:

<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960688011/html/>

Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad en la investigación cualitativa. *revista ARJE*. Vol. 11 No. 20. Disponible: <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>

Chevel, E. (2024). Tendencias investigativas sobre educación física y convivencia escolar: resolución de conflictos desde practicas pedagógicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. Vol. 8 No. 4. Disponible:

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12916>

Delgado, J. (2018). Dignidad humana. *Eunomia*. No. 15. Disponible: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/4347>

Esquivel, C. y García, M. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia* (33). Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n33/0124-7441-just-33-00256.pdf>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.

Estepa, R. (2020). Formación en competencias como principio básico de los derechos humanos en los escenarios educativos. *Dialéctica*. disponible:

https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/480

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

Chaparro, D. (2019). Educar para la sana convivencia. *Educación y Ciencia*. No. 23. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982130>

Fernández, N., Pérez, F. y Fernández, A. (2012). Educar para la participación en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. II. Diada Editores. Sevilla. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/303881463_Educar_para_la_participacion_ciudadana_en_la_ensenanza_de_las_Ciencias_Sociales_Vol_I

Flores, J. y Sánchez, E. (2011). Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo. *Revista Educare*. Vol. 15 Bo. 2.

Disponible: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/218>

Flores, A. y Herrera, I. (2020). Convivencia Escolar. Dimensión y evolución. *Revista Luciérnaga*. Vol. 13 No. 25. Disponible:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8578129>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método Fenomenológico Hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. 7(1). Disponible:

<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>

García, A. y Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *INFAD Revista de Psicología*. Vol. 2 No. 1. Disponible:

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>

García, G. y González, C. (2014). Competencias Ciudadanas: consideraciones desde el concepto de ciudadanía. *Plumilla Educativa*. Disponible:

<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/416>

García, L. y Ortega, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. VIII Jornadas de Innovación e Investigación Docente. Disponible:

<https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/af814957-c8a1-4486-b774-0ae478ff7da6/content>

García, D. (2017). Dialogo y escucha: una reflexión para construir la paz. Universidades No. 71. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37350969003.pdf>

García, A. Y. R. (2025). *Competencias ciudadanas en la convivencia escolar y familiar del estudiante de básica secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de [\[https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1981/1874\]](https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1981/1874)(<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1981/1874>)

Gómez, M. y Agramonte, R. (2022). La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. Revista Espacios. Vol. 43(6). Disponible: <https://revistaespacios.com/a22v43n06/a22v43n06p01.pdf>

Gómez, V. y Otros (2024). Aprendizaje y desarrollo autónomo en la educación. Redilat. Vol. 5 No. 5. Disponible: <https://latam.redilat.org/index.php?journal=lt>

González, L. (2018). Teoría de sesgos en el sistema educativo de la democracia del siglo XXI. Revista de educación y derecho. No. 22. Disponible: <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/32461>

Gonzales, A. y Hernández, S. (2018). El reto de la identidad para la educación como institución social. Revista Educación. Vol. 42 No. 2. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139006/html/>

Gonzales, M. y Otros. (2022). Adolescencia y privacidad digital. RIME. Vol. 27. No. 93. Disponible: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-583.pdf>

Gutiérrez y Otros, S. (2016). Voces de responsabilidad social en el contexto educativo del departamento del Cauca. Plumilla Educativa. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920209>

Guzmán, V., Amador, L. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. Pedagogía Social. No. 8. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf>

Galtung, J. (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization. SAGE Publications.

Henao, A. (2021) La formación de competencias ciudadanas desde la experiencia de los docentes de ciencias sociales a la luz de la práctica pedagógica. Disponible: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/222>

Husserl, E. (1997). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica.

Lago, J. y Ruiz, L. (2000). Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial. Tarbiya. No. 25. Disponible: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7127>

Landero, E. (2019). Bases fundamentales de la cultura de la paz. Eirene. No. 3. Disponible: <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/63>

López y Otros, H. (2024). Análisis de las funciones y responsabilidades de un gestor educativo en centros de escolaridad inconclusa. Redilat. Vol. 5 No. 3. Disponible: <https://latam.redilat.org/index.php?journal=lt>

Loyola, C. (2020). La participación educativa como una herramienta de mejora. Foro Educativo No. 34. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7516998>

Montoya, J. (2008). El desarrollo de las competencias ciudadanas en el ámbito escolar. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. No. 24. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220359004.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2020). Prevención de la violencia en la escuela. Disponible: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/331022/9789240000254-spa.pdf>

Padrón, Y. y Alum, N. (2016). Desarrollo de habilidades sociales en el contexto educativo comunitario. Avances. Vol. 18 No. 4. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/6378/637867033001.pdf>

Picón, G. y Fausto, M. (2022). Cultura de paz y transversalidad de una educación para la paz en el currículo universitario. Ciencia Latina Revista científica

Multidisciplinar. Vol. 6 No. 1. Disponible:

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1874/2666>

Núñez, L. (2019). El análisis de datos en investigación Cualitativa. UOC.

Disponible: <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/147145?locale=es>

Maiztegui, C. y Izaguirre, M. (2008). Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica. Universidad de Deusto. Disponible: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/25506.pdf>

Manzanal, M. Chaves, E. y Guerrero, A. (2020). Los elementos de la negociación: ¿Cómo intervienen dentro de las etapas? Revista CEA. Vol. IV No. 1.

Disponible: <https://revistas.uns.edu.ar/cea/article/view/2444>

Mardones, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. Educar Vol. 49(2). Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130841003.pdf>

Márquez, J. y Vitores, C. (2024). Responsabilidad social y calidad académica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Vol. 8 No. 4. Disponible:

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13232>

Martínez, D. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. Revista Educare. Vol. 24 No. 1. Disponible:

<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1276/1280>

Medina, G. (2017). Dialogo, confianza y solidaridad: Pilares de una practica reflexiva en convivencia escolar. Dialéctica. Disponible:

https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/481

Medina, P. y Bravo, J. (2023). Competencias ciudadanas y educación de calidad. Revista Educación Superior y Sociedad. 35(1). Disponible:

<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v35i1-dt-11>

Medrano, R. (2016). La pedagogía de convivencia y paz como herramienta de formación en el espacio áulico. Revista CoPaLa No.1. disponible:

<https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170988004.pdf>

Merriam, S. B., & Yin, R. K. (2019). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). Jossey-Bass.

Mero, M. y Macias, A. (2025). Corresponsabilidad de la comunidad educativa en la enseñanza de la sexualidad. Reincisol 4(7). Disponible:

<https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/695>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Serie de Guías Np. 6. Disponible:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España (2024). Competencia Ciudadana. Disponible:

<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/en/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave/ciudadana.html#:~:text=La%20competencia%20ciudadana%20contribuye%20a,el%20conocimiento%20de%20los%20acontecimientos>

Ministerio de Educación. (2024). Inserción curricular: Educación cívica, ética e integridad. Republica del Ecuador. Disponible: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/08/insercion-civica-etica-integridad.pdf>

Miranda, M. y Daturi, D. (2021). La empatía y la trascendencia en la educación. La Colmena. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8689189>

Mora, R. (2022). El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: un examen crítico. Educare. Vol. 26 No. 1. Disponible:

<https://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3753509020/3753509020.pdf>

Moreno, A. (2013). Análisis e interpretación de datos cualitativos. Investigación en ciencias militares. Claves metodológicas. Disponible:

<https://publicacionesacague.cl/index.php/tica/article/view/171/194>

Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿Cuánto ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar?. REXE Vol. 10 No. 19. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243120126006.pdf>

Núñez, G. y Otros. (2020). Reinventando los espacios como lugares de paz y una estrategia desde la lúdica para sectores vulnerables. Política, globalidad y

ciudadanía. Vol. 6 No. 12. Disponible:

<https://www.redalyc.org/journal/6558/655868422007/html/>

Paba, M., Acosta, J. y Torres, M. (2020). Priorización de las competencias ciudadanas en un contexto gamificado. Panorama Vol.14 y No. 27. Disponible:

<https://www.redalyc.org/journal/3439/343964051004/html/>

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods ¹ (4th ed.). Sage Publications.

Pantoja, A. (2000). La gestión de los conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. La orientación escolar en Centros Educativos. Disponible:

https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf

Parra, J. (2003). La educación en valores y su practica en el aula. Tendencias Pedagógicas. 8. Disponible:

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1830>

Pérez, J. (2015). Cultura de paz y resolución de conflictos: la importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. Ra Ximhai. Vol. 11 No. 1.

Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401006.pdf>

Pérez, A. (2023). La negociación y la mediación para la gestión de conflictos en Educación Infantil. Tesis de Grado. Universidad de Valladolid. Disponible:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/72432/TFG-G7135.pdf?sequence=1>

Peñuela, E. H. N. (2025). *Constructos teóricos sobre la formación de competencias ciudadanas en las clases de educación física en estudiantes de básica secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Recuperado de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2145>

<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2145>

Pinto, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. Ra Ximhai. Vol. 12 No. 3. Disponible:

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811018.pdf>

Piña, L., Zuleta, M. y Bermúdez, W. (2020). Educación para la paz y espacios de convivencia desde la perspectiva de los derechos humanos. *Advocatus*. No, 35.

Disponible: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/advocatus/article/view/6902>

Prevert, A., Navarro, O, y Bogaskal, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*. Vol. 4 No. 1. Disponible:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922012000100002#:~:text=Se%20trata%20de%20un%20comportamiento,individuos%2C%20la%20posici%C3%B3n%20de%20poder.

Ramírez, H. (2019). Competencias Ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense. *Actividades investigativas en Educacion*. Vol. 19 No. 2. Disponible:

<https://www.redalyc.org/journal/447/44762458011/44762458011.pdf>

Reid, E. y Davis, B. (2018). Practica de valores como estrategia de transformación de la convivencia escolar y la formación de los gestores de la paz. Universidad de la Costa. Tesis. Disponible:

<https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/870e9928-324a-4b0c-885d-db3793565ca0/content>

Robles, B. (2012). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco* V. 18 o. 52. Disponible:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Rodríguez, A. y Otros. (2018). educación y escuela: espacio para la ciudadanía, convivencia y dialogo. *Poesis*. 35. Disponible:

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poesis/article/view/2960/2233>

Rueda, M., Sigala, L. y Armas, W. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*. Vol. 48 No. 2. Disponible:

<https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/2726>

Ruiz, A. y Chau, E. (2005). La formación en competencias ciudadanas. Asociación colombiana de facultades de educación. Disponible:

<https://laasociacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>

Ruiz, G. (2009). La convivencia escolar y la formación ciudadana. Valera. Vol. 9 No. 22. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/7322/732280181006.pdf>

Salas, y Otros. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia inmigrantes en Chile. Univ. Psychol. Vol. 16 Supl. 5. disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672017000500161

Salazar, J. y Tirado, R. (2020). Tendencias y consideraciones sobre la cultura de la paz. Revista Espacios. Vol. 45(41). Disponible: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n45/a20v41n45p24.pdf>

Sanabria, H. (2009). El ser humano y lo valioso del ser. Educere. Vol. 13 No. 47. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616673003.pdf>

Sarmiento, F. S. (2022). *Promoción de competencias ciudadanas en contexto rural* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Recuperado de

<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/408>

Rodríguez, A. y Sandoval, L. (2022). El valor de la confianza en la escuela. Revista de Investigación en Educación. 20(1). Disponible: <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/3966>

Silva, N. Pantoja, S. y Prete, A. (2022). Educación para la ciudadanía y pensamiento crítico. Revista Portuguesa de Educacao 35(1). Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/374/37471881004/html/>

Suliveres, A. (2014). Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida. Raximhai. Vol. 10 No. 2. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266001.pdf>

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. (Eds.). (2001). Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project. IEA.

UNESCO. (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. UNESCO Publishing.

UNICEF. (2019). Education in emergencies. UNICEF.

ONU. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. United Nations.

Ortega, A., Guzmán, L. y Rondón, N. (2021). Derechos humanos y competencias ciudadanas: Una ventana de transformación social desde la escuela. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible:

<https://www.eusal.es/eusal/catalog/download/978-84-1311-558-0/5999/7474-1?inline=1>

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 del 8 de febrero de 1994. Colombia.

Bushnell, D. (1993). The Making of Modern Colombia: A Nation in Spite of Itself. University of California Press.

Castles, S. (2003). The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World. Palgrave Macmillan.

Gargarella, R. (2010). Latin American Constitutionalism: The Fight for Social Rights. Cambridge University Press.

Habermas, J. (1997). *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory.* MIT Press.

López Maya, M. (2007). *Democracia Participativa en América Latina: Retos y Perspectivas.* Clacso.

LLuen, H. (2023). La convivencia escolar, desde la perspectiva del estudiante. Revisión del concepto. Redilat Vol. IV No. 2. Disponible:

<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1044>

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class.* Cambridge University Press.

Mouffe, C. (1999). *The Democratic Paradox.* Verso.

Rodríguez, C. Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de los datos cualitativos. SOCIOTAM. Vol. XV No. 2. Disponible:

<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Skinner, Q. (1998). *Liberty Before Liberalism.* Cambridge University Press.

Tedesco, J. C. (2011). Educación y justicia social en América Latina. Fondo de Cultura Económica.

Trujillo, A. y Champutiz, J. (2022). La competencia ciudadana de convivencia y paz con los estudiantes. Revista Criterios. 29(1). disponible:

<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/Criterios/article/view/2918>

Uprimny, R. (2006). *La Constitución de 1991: Hacia un Nuevo Constitucional UNESCO. (2018). Declaración sobre una cultura de paz y no violencia. Naciones Unidas.

UNICEF. (2019). Protocolo para entender, prevenir y reducir la violencia entre pares en las instituciones educativas. Unicef Venezuela. Disponible:

<https://www.unicef.org/venezuela/media/1066/file/Protocolo%20de%20Antenci%C3%B3n%20de%20Violencia%20entre%20Pares.pdf>

UNICEF (2022). Construyendo acuerdos de convivencia con enfoque formativo. UNICEF Chile. Disponible:

<https://www.unicef.org/chile/media/6991/file/construyendo%20acuerdos%20.pdf>

UNICEF (2022). Afectividad y espiritualidad en la familia. UNICEF Bolivia. Disponible:

<https://www.unicef.org/bolivia/media/5096/file/UNICEF%20GAMLpz%203%20-%20afectividad%20espiritualidad%20familia.pdf>

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. Revista de Educación 3(4). Disponible:

<https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/6.pdf>

Ventura, L. y Torres, Y. (2021). Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas. Inter disciplina. Vol. 6 No. 15. Disponible:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-57052018000200157

Vila, E. Sierra, J. y Alvares, V. (2021). Freire como pedagogo intercultural: dialogo, alteridad y lectura critica del mundo. Tendencias Pedagógicas. 38. Disponible:

https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_38_005

Villegas, F. Alderrama, C. y Suarez, W. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad Antofagasta. Utopía y Praxis Latinoamericana. Vol. 24 No. Esp. 4. Disponible:

<https://www.redalyc.org/journal/279/27961579007/27961579007.pdf>

Vallespir, J. Rincón, J. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Concejo Escolar y la formación del profesorado. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. 19(1). Disponible:

<https://revistas.um.es/reifop/article/view/245751>

Zambrano, B. (2022). La practica de valores: una estrategia para fomentar el respeto en la diversidad. Pol. Con. (Edición No. 77) Vol. 7 No. 12. Disponible:

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5121>

Anexos

Entrevistas

Entrevista 1: Perspectiva de la Docente Ana María

NOTA: (Visión centrada en los valores, el carisma Salesiano y la formación del ser)

1. ¿Cómo define usted las competencias ciudadanas dentro del quehacer educativo?

Para mí, las competencias ciudadanas son mucho más que un conjunto de conocimientos sobre la Constitución o las leyes; son la materialización del **“saber ser” en comunidad**. En nuestra Normal, donde formamos a las futuras maestras de la región, esto cobra una dimensión trascendental. Se trata de cultivar en nuestras estudiantes la capacidad de sentir con el otro, de indignarse ante la injusticia y de actuar con compasión y firmeza. No es solo enseñarles a votar, es enseñarles por qué su voz y sus acciones construyen o destruyen el tejido social que nos rodea. Es la habilidad de vivir juntas, de cuidarnos mutuamente y de entender que la dignidad de una es la dignidad de todas. Lo vemos como un pilar fundamental de nuestro carisma Salesiano: formar “buenas cristianas y honestas ciudadanas” que transformen su entorno desde el servicio y el amor.

- **contrapregunta para profundizar:** *Menciona usted el “saber ser”. ¿Cómo se evalúa algo tan profundo y personal en el contexto académico tradicional?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Para evaluar el “saber ser”, nos alejamos de las calificaciones numéricas y nos centramos en la **observación cualitativa y el diálogo constante**. A través de la autoevaluación, la coevaluación entre compañeras y el acompañamiento docente, construimos un mapa del crecimiento de cada estudiante. Valoramos su capacidad para escuchar

activamente, para mediar en un conflicto, para ser solidaria con la compañera que va más lento. Son evidencias que no se miden en un examen, sino que se manifiestan en su cotidianidad. El portafolio de evidencias no es solo de trabajos, sino de reflexiones sobre sus vivencias y sus acciones en el colegio, lo que nos permite un seguimiento mucho más profundo y humano.

2. ¿De qué manera promueve en sus estudiantes la responsabilidad y la participación ciudadana en el aula o en la institución?

Lo hacemos a través de un modelo de participación que es gradual y constante. Desde los primeros años, promovemos la elección de representantes de curso, pero no como un concurso de popularidad, sino como un ejercicio de servicio. La personera, la contralora y las líderes de cada grupo asumen roles que implican dialogar, mediar y proponer. En el aula, por ejemplo, los debates sobre temas de actualidad de nuestra Cúcuta o del país no buscan una respuesta correcta, sino la construcción de argumentos sólidos y respetuosos. Fomentamos que ellas mismas establezcan las normas de convivencia del salón, porque cuando una norma es tuya, la responsabilidad de cumplirla y hacerla cumplir nace de manera natural. Se trata de que sientan la institución como su casa, su “patio”, un lugar que les pertenece y cuyo bienestar depende directamente de ellas.

- **contrapregunta para profundizar:** *Además de estos roles formales, ¿cómo se incentiva la participación de la estudiante que es más tímida o que no busca el liderazgo visible?*

Respuesta a la contrapregunta: Esa es una excelente pregunta. En nuestro modelo, la participación no se limita a los roles formales. Fomentamos que cada estudiante encuentre su voz y su espacio a través de los **grupos apostólicos y proyectos de la pastoral juvenil**. Una niña más introvertida puede encontrar en el grupo de lectura, en el voluntariado o en el coro una forma de servir y de sentirse parte de algo más grande. Su participación es igual de valiosa

que la de la personera. A menudo, el liderazgo más poderoso es el que no busca reflectores, el de la compañera que silenciosamente apoya, que cuida o que anima a las demás. Nos aseguramos de reconocer y visibilizar esa participación de diversas maneras, para que todas se sientan valoradas.

3. ¿Cómo se trabajan en su institución los valores relacionados con la diversidad y el respeto por los derechos individuales?

Nuestra base es el principio evangélico del amor y la acogida. Aquí, la diversidad no es un tema de moda, es una realidad que vivimos y celebramos. En una ciudad de frontera como Cúcuta, nuestras aulas son un mosaico de historias, culturas y acentos. Trabajamos la diversidad desde la **empatía**: “ponerse en los zapatos de la otra”. En las clases de sociales, más que estudiar los derechos humanos como un listado, analizamos historias de vida, testimonios de mujeres que han luchado por sus derechos. Buscamos que cada estudiante se reconozca como un ser único y valioso, y que, desde ese autorrespeto, pueda mirar a su compañera con la misma reverencia. Es un trabajo delicado, de mucha escucha, de crear un ambiente donde equivocarse es permitido y preguntar es bienvenido, garantizando que el aula sea siempre un espacio seguro para ser una misma.

contrapregunta para profundizar: *Cuando surgen conflictos arraigados en prejuicios culturales o sociales entre las estudiantes, ¿cuál es el primer paso que dan como docentes?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Cuando surgen estos conflictos, nuestro primer paso siempre es el **diálogo mediado**. Creamos un círculo de la palabra, donde la mediadora no es una jueza, sino una facilitadora que ayuda a cada parte a expresar su sentir sin ser interrumpida. Buscamos que las estudiantes, en un ambiente de confianza, entiendan la historia del otro. "Cuéntame por qué te dolió esa palabra" o "¿qué te llevó a reaccionar así?". Una vez que se baja la guardia y se conectan desde la vulnerabilidad, el conflicto se desinfla y podemos trabajar en la reconciliación. Si el conflicto es más profundo,

involucramos a las familias y a la coordinación de convivencia, siempre con el objetivo de restaurar el respeto y no de castigar.

4. ¿Cuáles estrategias pedagógicas favorecen el aprendizaje de convivir juntos en tolerancia y corresponsabilidad?

Una de las estrategias más hermosas y efectivas es el **aprendizaje cooperativo**. No se trata solo de hacer trabajos en grupo, sino de diseñar proyectos donde el éxito de una depende del éxito de todas. Por ejemplo, en un proyecto sobre la crisis climática, una puede ser excelente investigando, otra diseñando la presentación y otra exponiendo. Si una falla, el resultado se afecta para todas. Esto les enseña a valorar las habilidades de las demás, a negociar, a ceder y a apoyarse. También usamos mucho el estudio de dilemas morales, situaciones complejas sin una respuesta fácil, que las obligan a dialogar y a entender que diferentes puntos de vista pueden ser válidos. La corresponsabilidad nace ahí, al entender que mis decisiones impactan directamente en mi comunidad, sea mi pequeño grupo de trabajo o el salón completo.

- **contrapregunta para profundizar:** *¿Cómo se maneja la frustración de las estudiantes más avanzadas cuando sienten que el ritmo del grupo las retrasa en estos trabajos cooperativos?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Esa es una situación muy común. Lo que hacemos es **trabajar la frustración como un aprendizaje**. Les explicamos que la vida en comunidad y en el futuro laboral no siempre se ajusta a nuestro ritmo, y que una de las habilidades más importantes es aprender a guiar, a ser paciente y a valorar las pequeñas victorias. Fomentamos que las estudiantes más aventajadas asuman un rol de tutoría o de acompañamiento, para que vean que su conocimiento tiene más valor cuando se comparte y ayuda a otra a crecer. Así, su frustración se transforma en un acto de servicio y de liderazgo, que en nuestra institución tiene un valor inmenso.

5. ¿Ha observado ejemplos en su contexto donde los estudiantes hayan contribuido activamente al bienestar común? ¿Podría narrar alguno?

¡Claro que sí! Recuerdo con especial cariño una iniciativa que surgió de las estudiantes de décimo grado. Notaron que algunas compañeras de los grados inferiores, provenientes de zonas vulnerables o de familias migrantes, llegaban a veces sin desayuno o con muchas dificultades. Ellas, por iniciativa propia, organizaron el **“Ropero y Desayuno Solidario”**. En el oratorio Salesiano en un sector vulnerable de Cúcuta. Empezaron recolectando fondos con pequeñas actividades, hablando con sus familias y pidiendo donaciones. No fue una tarea impuesta. Fue un movimiento que nació de su propia observación y empatía. Ver a jóvenes de 15 o 16 años organizando turnos, gestionando los alimentos, entregando un pan y un jugo con una sonrisa a una niña más pequeña, es la prueba más clara de que la formación ciudadana está dando frutos. No fue solo caridad, fue un acto de dignidad y de construcción de comunidad desde adentro.

- **contrapregunta para profundizar:** *Ese es un ejemplo maravilloso. ¿Cómo se aseguró la institución de que esta iniciativa no se convirtiera en un acto que estigmatizara a las niñas que recibían la ayuda?*

Respuesta a la contrapregunta: Esa era una de nuestras principales preocupaciones. Lo abordamos con mucho cuidado. La iniciativa se presentó no como una obra de caridad, sino como un **acto de “acompañamiento entre hermanas”**. Los desayunos y la ropa se entregaban de manera discreta y con respeto. La idea era que nadie se sintiera señalado, sino que percibiera que la comunidad escolar, como una gran familia, las estaba cuidando. Además, las mismas estudiantes donantes aprendieron que la ayuda debe darse con dignidad y discreción. Este enfoque fortaleció los lazos de sororidad en lugar de crear divisiones, y ese fue el verdadero éxito de la iniciativa.

6. Desde su experiencia, ¿cómo se promueve el respeto humano y la empatía en el ambiente escolar?

El respeto y la empatía no son materias, son **hábitos que se cultivan desde la espiritualidad del “buenos días”**. Cada mañana, nos tomamos un momento para reflexionar, para compartir una noticia positiva, para recordarnos que todas somos hijas de Dios. Fomentamos la escucha activa en cada interacción, desde la maestra que se toma el tiempo de mirar a los ojos a la estudiante que le habla, hasta el momento de oración donde ofrecemos nuestras intenciones por la familia y la ciudad. La empatía nace de la conexión humana, de ver en el rostro de la otra un reflejo de nuestra propia humanidad, y eso lo trabajamos a diario, con el ejemplo.

- **contrapregunta para profundizar:** *¿Cómo se asegura la institución de que estos momentos de espiritualidad no generen exclusión para las estudiantes que profesan otras creencias?*

Respuesta a la contrapregunta: Para que estos momentos de espiritualidad sean inclusivos, los enfocamos en **valores humanos universales** como la gratitud, el amor, la esperanza y la paz, que trascienden cualquier credo. Las reflexiones no son dogmáticas, sino invitaciones a la interioridad y al encuentro. Las estudiantes de otras confesiones religiosas o sin ellas son siempre bienvenidas a participar desde su propia perspectiva y a compartir sus reflexiones, sintiendo que son parte de la misma comunidad.

7. ¿Qué acciones o mecanismos se implementan en su institución para la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia?

Contamos con una ruta clara de **resolución de conflictos basada en la mediación escolar**. Formamos a estudiantes y docentes como mediadoras, y aplicamos el “Círculo Restaurativo” cuando es necesario. El primer paso siempre es el diálogo con la coordinadora de convivencia. Buscamos entender la raíz del problema antes de aplicar cualquier correctivo. La prevención de la violencia es un trabajo constante que se inicia con la Pastoral del Buen Trato y con talleres que se extienden a las familias. Creemos firmemente que, si fortalecemos los lazos de afecto y confianza, la violencia no encuentra dónde crecer.

- **contrapregunta para profundizar:** *Cuando un conflicto escala a un nivel más grave, como el acoso escolar o la agresión, ¿cuáles son los pasos formales que sigue la institución?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Cuando un conflicto escala a niveles graves, seguimos un protocolo establecido en nuestro Manual de Convivencia, que prioriza la **restitución del daño sobre el castigo**. El proceso incluye una investigación exhaustiva, entrevistas con todas las partes y, si es necesario, la intervención de la psicóloga escolar. El objetivo final es que la estudiante responsable comprenda el impacto de sus acciones y se comprometa a reparar el daño, con el apoyo de la institución y su familia.

8. ¿Cómo valora usted la relación entre la convivencia escolar y el desarrollo de una cultura de paz dentro de la institución?

Valoro esta relación como el **corazón mismo de nuestra misión educativa**. Una convivencia sana no es simplemente la ausencia de problemas, sino la presencia de una cultura de respeto, de solidaridad y de reconocimiento mutuo. Es el terreno fértil donde la paz puede florecer. Una cultura de paz en nuestra Normal es el resultado de que las estudiantes no solo se toleren, sino que se cuiden y se celebren. Cuando una estudiante se siente segura y valorada, se convierte en un agente de paz en su aula, en su casa y en la calle.

- **Contrapregunta para profundizar:** *¿Cómo se diferencia la “convivencia escolar” de una “cultura de paz” en su práctica diaria?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** La convivencia escolar es el “cómo” del día a día: las reglas del salón, las normas para el recreo. La cultura de paz, en cambio, es el “para qué”; es la **filosofía que subyace a la convivencia**. La convivencia se enfoca en el orden, mientras que la cultura de paz se enfoca en la justicia y la dignidad humana. Una buena convivencia ayuda a mantener el orden, pero una cultura de paz nos enseña a ser justas incluso en el desacuerdo.

9. ¿Qué prácticas educativas considera efectivas para proteger a la niñez y prevenir la violencia escolar?

Las prácticas más efectivas son las que **generan un ambiente de confianza y seguridad**. Un canal de comunicación abierto y sin juicio, donde la niña o adolescente sabe que puede acercarse a una docente, a la psicóloga o a la coordinadora sin miedo a represalias. Además, implementamos talleres preventivos sobre temas como el *bullying* y el *ciberbullying*, y trabajamos en la formación de líderes estudiantiles que actúen como “centinelas” en sus aulas. Nuestra mejor herramienta de protección es el vínculo afectivo que construimos con ellas.

- **Contrapregunta para profundizar:** *¿Cómo se integra a los padres en estas estrategias de prevención, especialmente en la detección de señales de riesgo?*

Respuesta a la contrapregunta: La clave es involucrar a los padres en una **formación continua que les permita identificar señales de riesgo** y actuar en equipo con la escuela. A través de talleres y conferencias, les hablamos sobre los peligros del ciberacoso, los cambios de comportamiento en la adolescencia y la importancia de la comunicación abierta en casa. Les recordamos que la prevención es un trabajo conjunto y que la confianza que se construye en el hogar es el primer y más importante escudo.

10. ¿Qué importancia le da su institución a la participación de las familias en la vida escolar? ¿Cómo se promueve?

La familia es el **primer y principal educador**. Para nosotros, la familia no es un “cliente”, sino un socio fundamental en la formación integral de las estudiantes. Promovemos su participación a través de las reuniones de padres, pero también con talleres, convivencias y la invitación a participar en las celebraciones escolares. Fomentamos un modelo de “puertas abiertas” para que sientan que este es un espacio de corresponsabilidad donde su voz es vital. Las familias participan a través de los

colegios abiertos y jornadas de entrega de informes hay un horario de atención y en la pagina del colegio ellos tienen un rol y acceso independiente de las estudiantes permitiendo de alguna manera un acceso constante a la información.

- **Contrapregunta para profundizar:** *Cuando una familia es muy ausente o delegativa, ¿qué estrategias se utilizan para lograr algún tipo de vinculación?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Cuando una familia es muy ausente, utilizamos un enfoque de **acompañamiento individualizado**. A través de llamadas telefónicas, mensajes personalizados y reuniones fuera del horario habitual, buscamos generar un vínculo de confianza con el padre o madre. El objetivo no es regañar, sino entender las razones de su ausencia (laborales, económicas, etc.) y mostrarles que, incluso con pequeñas acciones, pueden ser un apoyo fundamental en la vida de sus hijas.

11. ¿Considera que la escuela está formando a los estudiantes para la participación ciudadana responsable? ¿Por qué?

Absolutamente. Nuestra formación trasciende las aulas, y considero que la cúspide de la ciudadanía responsable, en nuestro contexto, es **formar a las futuras maestras**. ¿Hay un acto más profundo de ciudadanía que educar a los niños y niñas de una nación? Las estudiantes de la Normal aprenden a ser ciudadanas ejerciendo el servicio a la comunidad, la empatía y la paciencia. Se les enseña que su labor como educadoras tendrá un impacto directo en el futuro de la sociedad. Nuestra formación no busca solo que conozcan las leyes, sino que vivan los valores que construyen una sociedad justa. La participación responsable para nosotras no es solo votar, es dedicarse a un bien mayor: la educación de las nuevas generaciones.

- **Contrapregunta para profundizar:** *Con la carga académica y la presión de la formación, ¿cómo se asegura que esta “vocación de servicio” se mantenga como el motor principal de las estudiantes y no se pierda en el camino?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** La clave para vincular el proyecto con la vida real es **analizar los casos de éxito de exalumnas**. Constantemente invitamos a maestras egresadas que han logrado transformar sus comunidades en Cúcuta o en la región del Catatumbo, usando su vocación como una herramienta cívica. Ver ejemplos vivos de cómo sus competencias en el aula se convirtieron en liderazgo social les da una perspectiva muy concreta de la trascendencia de su formación.

12. ¿Cómo se abordan en su institución las diferencias en las relaciones (género, cultura, origen, capacidades)?

Abordamos estas diferencias desde el **principio de la fraternidad y el respeto a la dignidad humana**. En una ciudad de frontera, nuestra escuela es un reflejo de la riqueza cultural de Colombia y Venezuela. En lugar de ignorar las diferencias, las celebramos. A través de proyectos de clase, las estudiantes comparten sus tradiciones, su música, sus platos típicos, y esto las ayuda a entender que cada historia es única y valiosa. La diversidad no se ve como un problema, sino como un regalo que enriquece nuestra comunidad. Fomentamos que se vean como hermanas, donde el origen o las capacidades de una no la hacen ni mejor ni peor que las demás.

- **Contrapregunta para profundizar:** *¿Ha notado que al abordar estas diferencias pueden surgir tensiones con los estereotipos que algunas estudiantes traen desde casa?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** La empatía es nuestra principal herramienta. Les pedimos a las estudiantes que se pregunten: “¿Cómo me sentiría yo si estuviera en esa situación?”. Utilizamos **círculos de escucha** donde las estudiantes comparten sus experiencias migratorias o sus vivencias familiares, permitiendo que la otra escuche y comprenda. El objetivo no es solo tolerar, sino llegar a **apreciar la resiliencia y el valor** en las historias de vida de sus compañeras.

13. ¿De qué manera se fomenta el pensamiento crítico y la reflexión frente a las estructuras de poder o discriminación?

Fomentamos el pensamiento crítico a través de la **reflexión ética y moral**. Presentamos a las estudiantes dilemas históricos o de actualidad y las animamos a analizar el papel de las estructuras de poder en esos escenarios. No se trata solo de señalar lo malo, sino de entender por qué una sociedad permite o fomenta la injusticia. Reflexionamos sobre las consecuencias de la indolencia y el silencio, y las invitamos a usar su voz, pero con sabiduría y responsabilidad. Nuestro objetivo es que no solo detecten la discriminación, sino que se sientan con el deber moral de oponerse a ella, desde una postura constructiva y no violenta.

- **Contrapregunta para profundizar:** *¿Cómo se equilibra la promoción del pensamiento crítico con la necesidad de mantener el orden y la jerarquía de la institución?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** El componente espiritual es clave para este proceso. Les enseñamos que el verdadero pensamiento crítico surge de una conciencia despierta y de un corazón sensible. La reflexión nos lleva a encontrar nuestro propio camino y nuestra voz, pero siempre **anclado en un profundo respeto por la dignidad humana**. Así, el pensamiento crítico no se vuelve un arma para destruir, sino una herramienta para construir un mundo más justo, guiado por valores como la empatía y la compasión.

14. ¿Qué estrategias se aplican para fortalecer relaciones armónicas y construir acuerdos dentro de la comunidad educativa?

La estrategia principal es la **cultura del buen trato**, que impregna cada rincón de nuestra institución. Desde las directivas hasta el personal de servicios generales, todos estamos comprometidos con una comunicación respetuosa. Implementamos **círculos restaurativos** donde, en caso de un conflicto, el objetivo no es castigar, sino reparar el daño, reconstruir la confianza y volver a integrar a las partes en la comunidad. Los

acuerdos se construyen a través del diálogo permanente en los Consejos Estudiantiles, donde las voces de las niñas son escuchadas con atención y sus propuestas son valoradas.

Contrapregunta para profundizar: *¿Cómo se evita que la “cultura del buen trato” se convierta en una etiqueta superficial y se mantenga como una práctica genuina en el día a día escolar?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Los acuerdos se construyen sobre una base de **valores compartidos**, como el respeto, la responsabilidad y la solidaridad. Antes de buscar soluciones, nos sentamos a reflexionar sobre qué valores se vulneraron con el problema. Una vez que todas las partes acuerdan el valor que desean restaurar, el camino para el acuerdo se aclara. Los acuerdos se documentan y se les hace un seguimiento en los espacios de mediación, para asegurar que se cumplan y se conviertan en una práctica duradera.

15. ¿Qué papel juega el componente afectivo y espiritual en la prevención de la violencia escolar y en la formación ciudadana?

El componente afectivo y espiritual es el **fundamento de todo nuestro proyecto educativo**. La violencia y la indolencia a menudo nacen de la falta de afecto, de la soledad y de la ausencia de un propósito. En nuestro caso, la formación en valores, la oración y la constante invitación a vivir el carisma de Don Bosco a través del **“Patio Salesiano”** (un espacio de alegría, amistad y sana convivencia) actúan como el mejor antídoto contra la violencia. Cuando una estudiante se siente amada, valorada y tiene un sentido de pertenencia, se le hace imposible violentar a otra. Esta conexión afectiva y espiritual nos da la fuerza para ser ciudadanas comprometidas y compasivas.

- **Contrapregunta para profundizar:** *Para las estudiantes que no se identifican con la espiritualidad religiosa de la institución, ¿cómo se les integra en este componente tan fundamental de su formación?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** La espiritualidad nos da una **brújula moral y un propósito de vida**. Para nosotras, la paz no es un concepto

político, sino una convicción del alma que nos impulsa a la acción. El componente afectivo nos recuerda que cada persona tiene una historia, una herida y una dignidad. Juntos, nos motivan a ir más allá de la tolerancia para construir una verdadera comunidad, donde el amor y el servicio son la base para la ciudadanía.

Entrevista 2: Perspectiva del Docente Carlos Alberto

Nota: (Enfoque centrado en la pedagogía crítica, la acción social y el desarrollo de la agencia)

1. ¿Cómo define usted las competencias ciudadanas dentro del quehacer educativo?

Yo defino las competencias ciudadanas como un conjunto de **herramientas críticas y prácticas para la transformación social**. No me basta con que mis estudiantes conozcan sus derechos; necesito que sepan cómo exigirlos, cómo defender los de otros y cómo cuestionar las estructuras que los vulneran. Para mí, la ciudadanía se ejerce, no solo se estudia. En el aula, esto significa pasar de la descripción de la realidad a su análisis crítico. ¿Por qué nuestra ciudad tiene estos problemas de desempleo? ¿Qué roles de poder influyen en las decisiones políticas locales? Una

estudiante competente ciudadanamente es aquella que puede leer un noticiero y distinguir un hecho de una opinión, que puede identificar un discurso de odio, que sabe organizar una petición o participar en un debate con argumentos. Es formar ciudadanas activas, no espectadoras pasivas de la realidad.

- **Contrapregunta para profundizar:** *Al fomentar este nivel de pensamiento crítico, ¿no se corre el riesgo de generar frustración o cinismo en las jóvenes al ver la complejidad de los problemas sociales?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Es una preocupación válida. El riesgo de generar cinismo existe, pero lo combatimos con una pedagogía que va de la **crítica a la propuesta, de la reflexión a la acción**. Les enseñamos que el pensamiento crítico no es solo quejarse, sino identificar las fallas de un sistema para poder proponer soluciones. Los proyectos que realizamos no terminan en el diagnóstico, sino en la ejecución de una solución a pequeña escala. Ver que sus ideas pueden generar un impacto real, por mínimo que sea, es la mejor vacuna contra la frustración y el cinismo. Les mostramos que su voz, organizada y argumentada, tiene poder.

2. ¿De qué manera promueve en sus estudiantes la responsabilidad y la participación ciudadana en el aula o en la institución?

Mi principal herramienta es el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con enfoque social**. En lugar de solo estudiar los mecanismos de participación, creamos uno. Por ejemplo, el año pasado, las estudiantes de noveno grado realizaron un proyecto para mejorar la separación de residuos en la escuela. Ellas mismas investigaron, diseñaron la campaña de sensibilización, hablaron con las directivas para conseguir los puntos ecológicos y midieron el impacto de su intervención. La responsabilidad no fue “hacer la tarea”, fue lograr un cambio real en su entorno. La participación no fue levantar la mano en clase, fue negociar con sus pares, persuadir a los adultos y liderar una

iniciativa de principio a fin. Les doy la agencia para que identifiquen un problema, propongan una solución viable y la ejecuten. Así aprenden que la ciudadanía es acción.

- **Contrapregunta para profundizar:** *Estos proyectos suenan muy ambiciosos. ¿Cómo se asegura de que todas las estudiantes se involucren y no dejen el trabajo en manos de unas pocas líderes?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** En el diseño de los proyectos, establecemos **roles y responsabilidades muy claras** desde el principio. Cada estudiante tiene una función específica que es crucial para el éxito del proyecto, y se hace una rendición de cuentas periódica. Usamos herramientas de gestión de proyectos que permiten a todo el grupo ver el progreso de las demás. Si una estudiante no cumple su parte, el resto lo detecta y se generan conversaciones de pares sobre la corresponsabilidad. Además, una parte de la calificación individual depende de su contribución activa al proyecto, lo cual incentiva la participación de todas.

3. ¿Cómo se trabajan en su institución los valores relacionados con la diversidad y el respeto por los derechos individuales?

Más allá de promover la tolerancia, busco que mis estudiantes analicen críticamente las **raíces de la discriminación**. Trabajamos con estudios de caso, noticias y documentales que exponen situaciones de xenofobia, machismo o clasismo en nuestro propio contexto. Por ejemplo, analizamos cómo se representa a la mujer en la publicidad o cómo los medios de comunicación hablan sobre la población migrante en Cúcuta. El objetivo es que desnaturalicen los prejuicios. El respeto no nace solo de la buena voluntad, sino de la comprensión de que la discriminación es una construcción social y de poder que nos daña a todos. En el aula, esto se traduce en debates donde deben defender posturas contrarias a las suyas, un ejercicio que desarrolla una empatía cognitiva fundamental para respetar al que piensa radicalmente distinto.

- **Contrapregunta para profundizar:** *Al abordar temas tan sensibles y a veces polarizantes, ¿cómo maneja las emociones fuertes o los desacuerdos profundos que pueden surgir en el aula?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Al abordar temas sensibles, mi rol es el de un **facilitador que garantiza un espacio seguro**. Establecemos reglas claras desde el principio: respeto a la persona, crítica a la idea, no al individuo. Si surgen emociones fuertes, hacemos una pausa y preguntamos: “¿Qué estamos sintiendo? ¿Por qué esta idea nos genera tanta incomodidad?”. Esto permite que las estudiantes se distancien de la emoción para analizarla críticamente. Además, les enseño que los desacuerdos no son una derrota, sino una oportunidad para fortalecer sus propios argumentos y entender que la convivencia no es un pensamiento unánime, sino un diálogo plural.

4. ¿Cuáles estrategias pedagógicas favorecen el aprendizaje de convivir juntos en tolerancia y corresponsabilidad?

Utilizo mucho el **juego de roles y las simulaciones**. Por ejemplo, organizamos simulacros de debates de la ONU o de concejos municipales donde deben representar diferentes intereses y llegar a acuerdos. En una simulación sobre la gestión del agua en una comunidad, una estudiante puede ser una campesina, otra una empresaria y otra una activista ambiental. Para “ganar”, no pueden imponer su visión, deben negociar y construir consensos. Esta estrategia es poderosa porque las saca de su propia perspectiva y las obliga a entender la lógica y las necesidades del otro. La tolerancia deja de ser un concepto abstracto y se convierte en una habilidad de negociación y empatía. La corresponsabilidad se hace evidente: si no logramos un acuerdo, toda la “comunidad” simulada sufre las consecuencias.

- **Contrapregunta para profundizar:** *¿Qué sucede cuando un grupo de estudiantes se niega a negociar y lleva su rol al extremo, saboteando la posibilidad de un acuerdo en la simulación?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** En esos casos, utilizo la **metáfora del “juego” que se rompe**. Les explico que si una parte del grupo no negocia, el “juego” del consenso no puede avanzar y todos pierden. Analizamos las consecuencias de esa postura inflexible: ¿qué pasa si el concejo no aprueba el presupuesto del agua? ¿Quién se perjudica? Esto las obliga a ver que su intransigencia tiene un costo. Si es necesario, cambio las reglas del juego para forzar la negociación. La clave es que entiendan que el poder real en una democracia no es la imposición, sino la capacidad de construir acuerdos para el beneficio común.

5. ¿Ha observado ejemplos en su contexto donde los estudiantes hayan contribuido activamente al bienestar común? ¿Podría narrar alguno?

Sí, y son los momentos que le dan sentido a mi labor. Hace un par de años, un grupo de estudiantes de undécimo, como parte de su proyecto de grado en sociales, decidió abordar el problema de la **desinformación en redes sociales**, que es muy fuerte en nuestra región fronteriza. Crearon una campaña digital llamada “Normalista Veraz”. Produjeron videos cortos, infografías y hasta un podcast donde enseñaban a sus compañeras y a la comunidad a verificar fuentes, a identificar noticias falsas y a no compartir cadenas de pánico. El proyecto tuvo tanto impacto que otros colegios nos pidieron replicar sus talleres. Fue un ejemplo brillante de ciudadanía digital activa. No se quejaron del problema, sino que usaron sus habilidades y su conocimiento para crear una solución concreta, beneficiando a cientos de personas más allá de los muros de la escuela.

- **Contrapregunta para profundizar:** *Esa es una iniciativa increíble. ¿Cómo midieron el impacto real de la campaña? ¿Tuvieron alguna forma de saber si la gente realmente cambió sus hábitos de consumo de información?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Fue un desafío interesante. Para medir el impacto, las estudiantes hicieron una **encuesta inicial y final en el colegio**. Le preguntaron a la comunidad educativa si revisaban las fuentes antes

de compartir información, si sabían qué era una *fake news* y si habían cambiado sus hábitos. Además, monitorearon las métricas de sus publicaciones y podcast, y analizaron los comentarios de las personas. Los resultados mostraron un aumento significativo en la conciencia sobre la desinformación. Es un ejemplo perfecto de cómo una iniciativa estudiantil puede tener un impacto tangible y medible.

6. Desde su experiencia, ¿cómo se promueve el respeto humano y la empatía en el ambiente escolar?

Promuevo la empatía a través de la **pedagogía de la escucha activa y la deconstrucción de estereotipos**. En mis clases, no solo hablamos de historia, sino que analizamos las narrativas de los “vencidos” o los “silenciados”. Por ejemplo, cuando estudiamos la Independencia, también leemos la historia desde la perspectiva de las comunidades afrodescendientes e indígenas, o de las mujeres que participaron de manera anónima. Esto obliga a las estudiantes a ver la complejidad de las realidades humanas y a no quedarse con una sola versión de la historia. El respeto no nace de la imposición, sino de la comprensión profunda de que la realidad del otro es tan válida como la propia.

- **Contrapregunta para profundizar:** *¿Cómo se evita que este enfoque de deconstrucción histórica se perciba como una visión negativa o resentida del pasado de nuestra nación?*
- **Respuesta a la contrapregunta:** Se evita este riesgo al **enfaticar que la deconstrucción no es un juicio al pasado, sino un análisis crítico de las narrativas históricas**. Les enseño que cada época tiene sus propios valores y prejuicios, y que nuestro papel es entenderlos para no repetirlos. No buscamos que odien la historia, sino que la entiendan de forma más completa y matizada, valorando tanto los logros como los errores para construir un futuro más justo.

7. ¿Qué acciones o mecanismos se implementan en su institución para la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia?

Trabajamos con un **modelo de justicia restaurativa** que busca reparar el daño más que castigar la falta. Cuando hay un conflicto, en lugar de solo sancionar, se crea un espacio de diálogo donde las partes afectadas, e incluso la comunidad, pueden hablar sobre el daño causado. La prevención la abordamos con talleres de habilidades sociales, comunicación asertiva y educación emocional. Creemos que la violencia es el último recurso del que no sabe dialogar, por eso nuestra prioridad es darles herramientas para expresar sus emociones y sus desacuerdos de forma constructiva.

- **Contrapregunta para profundizar:** *¿Qué diferencia fundamental hay entre la “mediación escolar” y la “justicia restaurativa” en la práctica con las estudiantes de secundaria?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** La diferencia fundamental es el **enfoque en la reparación del daño**. La mediación busca un acuerdo entre las partes para resolver un conflicto. La justicia restaurativa va más allá: busca que la persona que cometió el daño entienda el impacto de su acción en la víctima y la comunidad, y se comprometa a repararlo. No es solo “hacer las paces”, es “restaurar la confianza” y reintegrar a la persona en la comunidad.

8. ¿Cómo valora usted la relación entre la convivencia escolar y el desarrollo de una cultura de paz dentro de la institución?

La convivencia escolar es el **laboratorio para la paz**. Si en un colegio de mujeres, en una ciudad como Cúcuta, somos capaces de construir acuerdos, resolver conflictos y celebrar nuestras diferencias de manera pacífica, entonces estamos sembrando la semilla de una cultura de paz mucho más amplia. La paz no es un estado, es un proceso; es la habilidad de convivir a pesar de las diferencias. Mi labor es hacer visible esta relación, para que entiendan que el respeto que demuestran en un trabajo grupal es el mismo que deben exigir y practicar en la sociedad.

- **Contrapregunta para profundizar:** *En una ciudad de frontera con tantas tensiones sociales, ¿cómo se conecta la cultura de paz de la escuela con la realidad conflictiva del entorno?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Lo conectamos con la realidad al **traer el entorno a la escuela**. Analizamos noticias locales, invitamos a líderes sociales de Cúcuta para que hablen sobre sus desafíos y les pedimos a las estudiantes que piensen en soluciones. Un conflicto en el aula no es solo un conflicto personal, es una oportunidad para entender cómo funciona la negociación en un concejo municipal o en un proceso de paz.

9. ¿Qué prácticas educativas considera efectivas para proteger a la niñez y prevenir la violencia escolar?

La práctica más efectiva es la **alfabetización digital y la promoción de la ciudadanía digital**. En mi clase, analizamos los riesgos del ciberacoso, la huella digital y la privacidad. Les enseñamos a ser críticas con lo que consumen y lo que publican. Además, creamos un **“código de honor” digital** entre todas, donde se comprometen a protegerse mutuamente en el entorno virtual. La prevención no es solo decirles “no lo hagas”, sino empoderarlas con conocimiento y herramientas para que tomen decisiones seguras y responsables en un mundo hiperconectado.

- **Contrapregunta para profundizar:** *¿Cómo se aborda el fenómeno del ciberacoso cuando las estudiantes lo niegan o minimizan, viéndolo como una “broma” o una “cosa de niñas”?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Abordamos el problema con datos y testimonios. Les muestro **cifras del impacto psicológico del ciberacoso** y les

presento testimonios anónimos de víctimas. Esto les ayuda a entender que no es una “broma” y que tiene consecuencias reales y dolorosas. Además, enfatizamos la corresponsabilidad: el código de honor digital les da un rol activo en la protección de sus compañeras, rompiendo el ciclo de silencio y complicidad que a menudo acompaña el acoso.

10. ¿Qué importancia le da su institución a la participación de las familias en la vida escolar? ¿Cómo se promueve?

La participación familiar es crucial, pero la promuevo con un enfoque diferente: **la invitación a ser parte activa de los proyectos sociales**. En lugar de solo convocar a reuniones para dar reportes académicos, invitamos a los padres a ser mentores, a compartir su experticia en un tema o a ayudarnos en la logística de una iniciativa comunitaria. Cuando los padres ven que la escuela no solo forma académicamente, sino que prepara a sus hijas para ser líderes cívicas, se comprometen de manera más profunda. Es un modelo de corresponsabilidad en el cual la familia no es un receptor de información, sino un colaborador activo.

- **Contrapregunta para profundizar:** *En su experiencia, ¿qué tan receptivas son las familias a este modelo de participación activa, especialmente las que tienen menos tiempo libre?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** Lo hacemos a través de la **flexibilidad y la personalización**. Entendemos que no todos los padres pueden asistir a una reunión presencial, así que utilizamos plataformas digitales o llamadas telefónicas. Buscamos tareas que no requieran mucho tiempo, como revisar un borrador de un proyecto o dar su opinión por correo electrónico. Demostramos que valoramos su tiempo y que su contribución, por pequeña que sea, es fundamental para el éxito de sus hijas.

11. ¿Considera que la escuela está formando a los estudiantes para la participación ciudadana responsable? ¿Por qué?

Sí, y de una forma muy práctica. Considero que estamos formando a las estudiantes para ser **ciudadanas críticas y proactivas**. La participación responsable no es solo levantar la mano, es saber cuándo y cómo proponer una idea, cómo liderar un proyecto y cómo manejar la frustración cuando algo no sale como se esperaba. La formación que reciben aquí, especialmente en nuestra Normal, es un banco de pruebas para su futura vida profesional y cívica. Les enseñamos a ser líderes que no solo mandan, sino que **articulan, negocian y construyen consenso**. Esto es invaluable para la participación en cualquier ámbito de la vida.

- **Contrapregunta para profundizar:** *Más allá de las habilidades, ¿cómo se asegura que estas experiencias desarrollen en ellas una convicción duradera de que el cambio social es posible?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** El éxito de un proyecto se mide por la adquisición de habilidades concretas. Por ejemplo, si en un proyecto de sensibilización sobre el medio ambiente lograron **articular un discurso público, coordinar un grupo de trabajo y gestionar recursos**, para mí eso es un éxito rotundo. Esas son competencias cívicas y profesionales que se pueden transferir a cualquier otro escenario. Les damos las herramientas para que vean que los proyectos de la escuela son un ensayo para la vida.

12. ¿Cómo se abordan en su institución las diferencias en las relaciones (género, cultura, origen, capacidades)?

Lo abordamos desde una **pedagogía de la interculturalidad crítica**. En mis clases, no nos limitamos a hablar de la diversidad, sino que analizamos **por qué las diferencias han sido históricamente usadas para construir jerarquías y discriminación**. Utilizamos las ciencias sociales para estudiar las estructuras de poder que han generado desigualdades de género, raciales o de origen, especialmente en nuestra región fronteriza. El objetivo es que las estudiantes entiendan que el respeto no es solo una norma, sino una lucha constante por la equidad y la justicia. Los datos y la

historia son nuestros mejores aliados. Analizamos **casos de estudio concretos** de la región de Cúcuta: cómo la migración ha afectado el mercado laboral, cómo los roles de género se han transformado en las familias de la frontera, cómo los discursos de odio se propagan en redes sociales. Al ponerle números y rostros a la realidad, las estudiantes se ven obligadas a confrontar sus propios prejuicios y a entender que los problemas sociales no son abstractos, sino que afectan directamente a sus familias y a sus vecinas.

13. ¿De qué manera se fomenta el pensamiento crítico y la reflexión frente a las estructuras de poder o discriminación?

Utilizamos el **análisis del discurso y la media literacy** (alfabetización mediática) como estrategias clave. En mis clases, analizamos las noticias, los discursos políticos y las campañas publicitarias, no para memorizar, sino para **identificar los sesgos, los mensajes ocultos y las agendas de poder**. Les enseño a preguntarse quién habla, para quién habla y qué se calla. A través de este ejercicio, las estudiantes se vuelven consumidoras de información más responsables y menos manipulables, lo que las empodera para cuestionar las estructuras de poder que intentan perpetuar la discriminación.

- **Contrapregunta para profundizar:** *En una era de redes sociales, ¿cómo se evita que este pensamiento crítico se desborde en polarización y ataques personales en lugar de un debate constructivo?*
- **Respuesta a la contrapregunta:** Para que el pensamiento crítico sea efectivo, debe ir más allá de la teoría. Hemos implementado proyectos donde las estudiantes deben **crear sus propias campañas de contramensaje**. Por ejemplo, una campaña para visibilizar el trabajo de las mujeres en oficios tradicionalmente masculinos en Cúcuta. El proceso de investigar, crear y difundir su propio mensaje les muestra de primera mano cómo funciona la manipulación y cómo se puede construir un discurso alternativo.

14. ¿Qué estrategias se aplican para fortalecer relaciones armónicas y construir acuerdos dentro de la comunidad educativa?

Aplicamos **modelos de negociación y mediación basados en la búsqueda de consensos**. Les enseñamos a las estudiantes que no se trata de imponer su voluntad, sino de encontrar puntos en común. Para ello, utilizamos **talleres de escucha activa y de mapeo de intereses**. Por ejemplo, en el consejo estudiantil, antes de tomar una decisión, se les pide a los grupos que expongan no solo su posición, sino también los intereses que la fundamentan. Al entender el “porqué” de las posturas, es mucho más fácil encontrar un punto medio y construir acuerdos duraderos.

- **Contrapregunta para profundizar:** *Cuando se llega a un acuerdo por consenso, ¿cómo se garantiza que las voces minoritarias o disidentes no se sientan silenciadas en el proceso?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** El éxito de un acuerdo no es solo que se firme, sino que se cumpla. Para ello, los acuerdos se **documentan, se publicitan y se les hace un seguimiento constante**. A través de comités de seguimiento, las estudiantes mismas monitorean si se está cumpliendo lo pactado. El incumplimiento de un acuerdo se convierte en un nuevo problema que debe ser abordado, lo cual refuerza en ellas la importancia del compromiso cívico.

15. ¿Qué papel juega el componente afectivo y espiritual en la prevención de la violencia escolar y en la formación ciudadana?

Reconozco que el componente afectivo y espiritual es **fundamental para la formación integral**. La educación no es solo intelecto, sino también corazón. El componente afectivo se aborda mediante el fomento de la **empatía y la gestión de las emociones** en el aula, para que las estudiantes aprendan a canalizar su enojo o frustración de forma constructiva. El componente espiritual lo interpretamos de forma humanista: es el que **da sentido y propósito a su labor**, el que las motiva a ir más allá

del interés individual para servir a la comunidad. Este sentido de propósito es la mejor prevención contra la violencia y la apatía.

- **Contrapregunta para profundizar:** *En la práctica, ¿cómo se logra este equilibrio para que el enfoque no religioso no diluya los valores fundacionales de la Normal Superior María Auxiliadora?*

- **Respuesta a la contrapregunta:** La clave para integrar a las estudiantes que no se identifican con la espiritualidad religiosa es **enfaticar la universalidad de los valores humanos**. La empatía, el sentido de propósito y la búsqueda de un bien mayor no son exclusivos de una religión. Les enseñamos que el componente espiritual es la búsqueda de un significado trascendente en su vida y en sus acciones. Así, una estudiante que no es creyente puede encontrar su sentido de propósito en el activismo social o en la defensa de los derechos humanos, y eso es igual de válido y poderoso para nosotros.

Consentimiento Informado

Título de la investigación: La formación de competencias ciudadanas en contextos escolares desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica.

Investigador: César Mauricio Bello Díaz

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Propósito: Esta entrevista tiene como objetivo recoger experiencias, percepciones y reflexiones sobre la formación de competencias ciudadanas en el ámbito educativo, con especial atención a la interacción social, la convivencia, la participación democrática, el respeto por los derechos humanos y la valoración de la diversidad.

Confidencialidad: La información será tratada de manera confidencial. No se revelará el nombre del participante ni la institución. El material recolectado será utilizado exclusivamente con fines académicos.

Duración estimada: 45 a 60 minutos.

Participación voluntaria: Usted puede abstenerse de responder cualquier pregunta o retirarse del proceso en cualquier momento sin ningún perjuicio.

Consentimiento:

Declaro que he sido informado/a sobre el propósito y condiciones de la entrevista. Acepto participar voluntariamente.

Firma del participante: Juan Fernando Román Hernández

Fecha: 23 /07 / 2025

Solicitud de autorización para grabar la conversación

Guion de Entrevista

1. ¿Cómo define usted las competencias ciudadanas dentro del quehacer educativo?

Considero que las competencias ciudadanas son aquellas habilidades y conocimientos que facilitan la participación en la familia, el entorno social y el Estado en general. Los criterios fundamentales que guíen estas competencias deben ser el favorecimiento de la democracia, del respeto mutuo, de la colaboración fraterna con los demás y de la igualdad de todos.

2. ¿De qué manera promueve en sus estudiantes la responsabilidad y la participación ciudadana en el aula o en la institución?

En primer lugar, se manejan pactos de aula, es decir normativas acordadas entre las estudiantes y el docente sobre varios aspectos: comportamental, académico, actitudinal. Estos acuerdos se fijan y se recuerdan constantemente para recordar su cumplimiento, y que la estudiante tenga siempre presente sus derechos y deberes en la convivencia con los demás.

Por otro lado, se motiva a las estudiantes a participar en eventos de democracia escolar, postularse como candidatas y sobre todo hacer propuestas de mejoramiento de situaciones que eventualmente se presenten en el grupo.

Se propone a las estudiantes el estudio y propuestas de solución a problemáticas que se presenten en el proceso.

Dentro de la evaluación se proponen casuísticas donde ellas den su opinión desde las competencias ciudadanas trabajadas en el periodo.

3. ¿Cómo se trabajan en su institución los valores relacionados con la diversidad y el respeto por los derechos individuales?

De manera preventiva se establecen temáticas desde distintas áreas como ética, E.R.E., sociales, biología, etc... en las cuales se trabaja temas de diversidad, de respeto, de igualdad y de equidad...

De manera institucional se realizan continuamente actividades de concienciación, de promoción de valores y de respeto a través de buenos días y otras actividades institucionales.

Igualmente, de manera institucional se tiene un comité de convivencia en el que participan delegados de los estudiantes, de los maestros, de las directivas y de los padres de familia, en el cual se analizan los casos en los que se presente vulneración o amenaza a los derechos individuales o a la diversidad.

La institución revisa cada año su manual de convivencia con la finalidad de ajustar aquellos aspectos de la disciplina que puedan estar permeados por criterios que no llegasen a contemplar el respeto por la diversidad y los derechos individuales.

4. ¿Cuáles estrategias pedagógicas favorecen el aprendizaje de convivir juntos en tolerancia y corresponsabilidad?

La primera y fundamental son los mismos acuerdos de aula, estos permiten que las estudiantes visualicen sus problemas, sus posibles discusiones y generan compromisos de corresponsabilidad y autogestión en el grupo.

La conformación de comités dentro de las aulas para atender diferentes necesidades, tales como el aseo, la disciplina, los eventos sociales, etcétera.

Otra estrategia que implemento desde mi área son los trabajos en equipos para el abordaje de las distintas temáticas. Trabajando alrededor de un proyecto de tal manera que las estudiantes organicen sus estrategias para el logro de la meta, definan los temas relevantes que necesitan para el logro de sus metas y distribuyan sus tareas específicas... Esto genera compromiso, corresponsabilidad y poder de decisión.

Finalmente, una estrategia poderosa es la distribución de pequeñas temáticas entre todos los estudiantes con la finalidad de que entre todas cumplan una tarea o proyecto común. En el caso de las ciencias sociales, en el debate de países o continentes, la distribución de un país por cada estudiante para que lo estudie, lo exponga y lo defienda en un debate general sobre un tema específico, por ejemplo: medio ambiente.

5. ¿Ha observado ejemplos en su contexto donde los estudiantes hayan contribuido activamente al bienestar común? ¿Podría narrar alguno?

Quizás no se ha mencionado anteriormente, pero es importante resaltar la estrategia institucional de asignar responsabilidades a estudiantes líderes. Estas estrategias van desde su intervención directa con sus compañeros como mediadora hasta la participación en diversos comités.

En el marco de estas responsabilidades asignadas he podido constatar la seriedad y responsabilidad con la que las estudiantes asignadas cumplen sus funciones, respetando a sus compañeras y haciéndose respetar.

Destaco la labor de las estudiantes mediadoras, quienes han podido solucionar por sí mismas problemas de aula. En particular recuerdo el compromiso de una estudiante de grado 11 que se comprometió en los dos últimos años en acompañar a una estudiante que tenía problemas de introspección excesiva y con problemas para socializar con las compañeras. Tuvo muy buenos resultados, logrando que la estudiante se mantuviera estable y se evitó la deserción.

6. Desde su experiencia, ¿cómo se promueve el respeto humano y la empatía en el ambiente escolar?

Destaco que la práctica pedagógica personal trata de buscar la empatía con la estudiante, observando sus comportamientos y actitudes, si está con sueño, con pereza, con alegría o con tristeza, con ánimo o con enfado.

El diálogo personal para verificar la situación del estudiante, o el grupal cuando la situación trasciende a una persona.

La invitación al diálogo, a la reflexión y a la escucha del punto de vista de los demás, cuando existe alguna situación de roce o dificultad de convivencia.

El ejercicio de ponerse en los zapatos de la otra persona para comprender los distintos puntos de vista y la promoción de la empatía con las situaciones ajenas.

En algunas ocasiones propongo el juego de roles, en las que se pide a las estudiantes que defiendan el punto de vista de la contraparte, para que argumenten desde la situación de la otra persona.

7. ¿Qué acciones o mecanismos se implementan en su institución para la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia?

La mediación de la estudiante representante en los problemas internos de cada salón. Reuniones y capacitaciones con las representantes para ir detectando problemáticas recurrentes en los distintos espacios educativos. El conducto regular como estrategia para solucionar los conflictos desde la base y que no permite que estos se escalen o se intensifiquen. La titulación como espacio para el diálogo con los estudiantes acerca de las situaciones que se dan en cada salón.

Estos mecanismos son eventuales y regularizados. La mediación y las reuniones se dan más o menos según las necesidades que se vayan presentando. El conducto regular está escrito en sus objetivos y procedimientos en el manual de convivencia escolar y la titulación es un tiempo establecido semanalmente en el horario de clases los martes de 6:30 a 7:00 de la mañana.

8. ¿Cómo valora usted la relación entre la convivencia escolar y el desarrollo de una cultura de paz dentro de la institución?

En la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta es un elemento fundamental que tiene grandes resultados, es decir es algo muy positivo. Dentro de los 18 años que llevo en la institución puedo decir que, aunque no han faltado dificultades, no ha habido ningún conflicto o situación que lamentar.

Esta es una institución que realmente tiene una cultura de paz y en la que el ambiente escolar permite que tanto maestros como estudiantes tengan más tiempo para dedicarse al esfuerzo académico.

9. ¿Qué prácticas educativas considera efectivas para proteger a la niñez y prevenir la violencia escolar?

Además de las ya mencionadas es importante que en cada clase se haga relación de los contenidos que se trabajan con la vida y con las situaciones del contexto. Educar es hacer tomar conciencia de aquellas situaciones que ponen en peligro la integridad, y los aportes que cada ciencia puede dar para preservarla.

10. ¿Qué importancia le da su institución a la participación de las familias en la vida escolar? ¿Cómo se promueve?

Además de las mandadas por ley, tales como la conformación de consejo de padres de familia, participación en el consejo directivo y las reuniones de entrega de informes de seguimiento parcial. La institución promueve escuela de padres, capacitación en tecnología y acompañamiento a los hijos en la virtualidad, organiza otras reuniones de formación humana para padres, reuniones de mitad de periodo.

La cultura de asistencia a las reuniones todavía no es sólida, pues se observa ausentismo moderado de un porcentaje significativo de padres de familia, e incluso renuencia a participar, pero se persiste en la invitación y persuasión, lo cual ha reducido en parte ese porcentaje de padres ausentes a las reuniones.

11. ¿Considera que la escuela está formando a los estudiantes para la participación ciudadana responsable? ¿Por qué?

Considero que si puesto que las exigencias académicas están llevando a que las estudiantes cultiven un gran sentido de responsabilidad y de cumplimiento del deber.

Por otro lado, la participación en eventos internos y externos referentes a la democracia, la participación en debates, concursos de oratoria y modelos ONU, han permitido que se empoderen, que sientan la necesidad de escuchar y ser escuchadas en su pensamiento.

Una campaña de la que no he hablado es la del cuidado de la Casa Común que ha permitido que las estudiantes de manera propositiva hagan propuestas y acciones responsables con el mejoramiento del mundo.

12. ¿Cómo se abordan en su institución las diferencias en las relaciones (género, cultura, origen, capacidades)?

A nivel personal tolerancia y valoración del otro. En todas las áreas del saber, pero especialmente en OVP, ética y ERE hay un trabajo continuo sobre los temas de la valoración del otro y de las diferencias. Se trabajan temas específicos en las líneas del PESCC. Hay unas temáticas definidas para cada área y grado.

Por otro lado el manual de convivencia se está depurando cada año, actualizando aquellos aspectos en los que por el afán de la conservación del ambiente de paz y convivencia se pudiese incurrir en exageraciones que lleven a ciertas discriminaciones.

13. ¿De qué manera se fomenta el pensamiento crítico y la reflexión frente a las estructuras de poder o discriminación?

Pienso que hay varias estrategias, las preguntas problematizadoras es una herramienta poderosa para fomentar el pensamiento crítico. Es necesario darle al estudiante más que respuestas, inquietudes o preguntas que los inviten a buscar por sí mismos el conocimiento. También es importante enseñarle a hacerse preguntas. En el proceso de enseñanza aprendizaje las preguntas son más importantes que las respuestas.

14. ¿Qué estrategias se aplican para fortalecer relaciones armónicas y construir acuerdos dentro de la comunidad educativa?

Se han mencionado en esta entrevista algunas estrategias que se han venido aplicando con bastante efectividad. Una de ellas son lo pactos de aula en la cual los estudiantes junto con cada maestro establecen unas pautas de comportamientos deseables, en cuanto al trato con la otra persona, el orden en la participación en clase, la escucha atenta del otro, el cumplimiento de los compromisos individuales y grupales, la organización de los turnos de diferentes servicios o necesidades del salón. Estos pactos son sugeridos por los estudiantes y tienen la finalidad de favorecer la armonía entre las personas del salón y mejorar el ambiente de aprendizaje en el aula.

15. ¿Qué papel juega el componente afectivo y espiritual en la prevención de la violencia escolar y en la formación ciudadana?

La disciplina no es un hábito natural es decir que no se da de manera espontánea en el comportamiento diario, por el contrario es algo a lo que hay que irse habituando cada día, practicándolo para que se nos vuelva una costumbre, para que se introspeccione y llegue a ser parte de nuestro ser.

En este orden de ideas, la afectividad es fundamental para que la persona acepte de buena gana algo que de por sí es difícil porque no se está acostumbrado.

La imposición de una costumbre a las malas es de por sí un acto violento entonces tendríamos que preguntarnos ¿cómo educamos en la paz ejerciendo violencia?

La única manera de educar en la paz y formar ciudadanos concientes es a través del componente afectivo. Solo una disciplina que parte de la propia conciencia y del propio deseo es disciplina real, el resto es esclavitud o sometimiento cultural.

Cierre

Agradecer la participación. Reiterar la confidencialidad de sus respuestas. Consultar si desea recibir una copia del informe final.

ENTREVISTA – INFORMANTE CLAVE 4

Docente de Ciencias Sociales – 15 años de experiencia en la ENS María Auxiliadora

1. ¿Cómo percibe usted la convivencia escolar en la institución?

La convivencia escolar en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora se caracteriza por una interacción continua entre el respeto, la diversidad y el aprendizaje. Sin embargo,

como en todo espacio educativo, existen desafíos que requieren atención constante. Percibo que nuestras estudiantes muestran un fuerte sentido de pertenencia hacia la institución, pero también se ven influenciadas por factores externos, como redes sociales y entornos familiares, que a veces generan tensiones. La adolescencia es una etapa de afirmación personal y eso se refleja en sus relaciones, donde el conflicto, aunque inevitable, puede ser formativo si se aborda con diálogo y empatía. Siguiendo a Paulo Freire, entiendo que la convivencia es un proceso dialógico, en el que la palabra se convierte en herramienta de transformación y no en un instrumento de imposición.

2. ¿Qué estrategias considera más efectivas para promover una sana convivencia escolar?

En mi experiencia, las estrategias más efectivas son aquellas que combinan la prevención y la participación activa de las estudiantes. Los círculos de diálogo y la mediación escolar han sido fundamentales, ya que permiten escuchar todas las voces implicadas antes de tomar decisiones. También trabajamos con proyectos que vinculan la formación ciudadana con actividades de aula invertida, donde las estudiantes investigan temas como los derechos humanos y luego proponen acciones para mejorar la convivencia. Desde la mirada de San Juan Bosco, creo que la presencia activa del docente y el acompañamiento cercano son esenciales para prevenir conflictos y fomentar relaciones respetuosas. Esto significa estar presente no solo como autoridad, sino como guía, que inspira confianza y motiva a actuar correctamente por convicción, no por temor al castigo.

3. ¿Cómo se manejan los conflictos entre estudiantes dentro de la institución?

La institución cuenta con protocolos claros, pero siempre se prioriza el diálogo antes de recurrir a sanciones. En mi práctica, trato de que las estudiantes involucradas en un conflicto participen en espacios de mediación, donde puedan expresar sus emociones, escuchar al otro y buscar acuerdos justos. Esto no solo resuelve el problema puntual, sino que fortalece su capacidad de negociación y tolerancia. He visto que cuando el conflicto se trata desde la pedagogía, como sugiere Freire, se convierte en una oportunidad de aprendizaje colectivo. Además, la aplicación de círculos restaurativos nos

ha permitido sanar relaciones y reforzar valores como el perdón y la solidaridad. El Sistema Preventivo salesiano aporta aquí la clave: intervenir antes de que el problema crezca, generando ambientes donde la empatía y el respeto sean la norma.

4. ¿Cuál es el papel de la familia en la construcción de una buena convivencia escolar?

La familia es un pilar fundamental en la formación ciudadana y en la convivencia. Cuando los padres están involucrados, existe una mayor coherencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive en casa. Sin embargo, he identificado que algunas familias se distancian del proceso escolar, delegando todo en la institución, lo que puede generar vacíos formativos. Por eso, trabajamos en la escuela de padres, donde se abordan temas como el manejo de conflictos, la comunicación asertiva y la educación en valores. La experiencia demuestra que cuando familia y escuela caminan en la misma dirección, los resultados son más sólidos. San Juan Bosco insistía en la unidad de acción entre educadores y familias, mientras que Freire nos recuerda que la educación es un acto colectivo, donde todos somos responsables del desarrollo integral del estudiante.

5. ¿Qué papel juegan las normas escolares en la convivencia?

Las normas son necesarias para garantizar un ambiente seguro y ordenado, pero no deben ser entendidas como simples imposiciones. Cuando las normas se construyen colectivamente y se explican desde su sentido ético, las estudiantes las asumen como acuerdos que protegen la convivencia. He comprobado que imponer sin dialogar genera resistencia, mientras que involucrar a las estudiantes en la definición de reglas aumenta el compromiso. En un proyecto con 8°, elaboramos juntas un reglamento interno para el aula, y eso redujo los incidentes de manera notable. En la pedagogía freiriana, las normas surgen del consenso y del reconocimiento de la dignidad del otro; en el sistema preventivo salesiano, deben estar acompañadas de un trato afectuoso y una guía constante del educador.

6. ¿Considera que los estudiantes participan activamente en la construcción de la convivencia?

Sí, pero la participación depende mucho del espacio que les brindemos. Cuando sienten

que sus opiniones son tomadas en cuenta, se involucran más y se comprometen con el cumplimiento de acuerdos. En mis clases, las estudiantes han liderado proyectos de mejora de la convivencia, como campañas contra el acoso escolar y jornadas de integración. Estas iniciativas surgen de ellas mismas, y yo solo actúo como facilitador. Freire afirma que el estudiante es sujeto activo de su educación, y esto aplica plenamente en la convivencia: no podemos construirla sin su participación. Desde la visión salesiana, la juventud tiene una capacidad creativa inmensa, y si se canaliza correctamente, puede transformar el clima escolar de manera positiva y duradera.

7. ¿Qué impacto tienen las actividades extracurriculares en la formación ciudadana y la convivencia?

Las actividades extracurriculares son un terreno fértil para el desarrollo de valores ciudadanos. El deporte, el arte y los proyectos de servicio comunitario fomentan el trabajo en equipo, el respeto y la disciplina. He observado que estudiantes que participan en estos espacios presentan menos conflictos y muestran mayor capacidad para resolverlos. En particular, el Movimiento Juvenil Salesiano (MJS) ha tenido un impacto muy positivo en la institución, ya que promueve el liderazgo juvenil y la solidaridad. Freire diría que estas experiencias son actos educativos en sí mismos, donde la práctica social nutre el aprendizaje. San Juan Bosco, por su parte, veía en el juego, el canto y la actividad comunitaria medios para educar en valores sin perder la alegría propia de la juventud.

8. ¿Qué desafíos observa para fortalecer la convivencia escolar?

Uno de los desafíos más grandes es la influencia de las redes sociales y el ciberacoso, que muchas veces trasladan los conflictos virtuales al entorno escolar. También está el reto de integrar a estudiantes con diferentes contextos culturales y familiares, lo que requiere un trabajo adicional en inclusión y empatía. La sobrecarga académica en algunos grados dificulta dedicar tiempo suficiente a actividades de formación ciudadana, lo que nos obliga a buscar estrategias transversales. Freire nos recuerda que la educación debe responder a la realidad del educando, y eso incluye entender su contexto digital y social. Desde el sistema preventivo, el desafío es crear un ambiente tan positivo y estimulante que el conflicto pierda terreno frente al respeto y la colaboración.

9. ¿Cómo se promueve el respeto por la diversidad en la institución?

Promover el respeto por la diversidad es una prioridad en nuestras prácticas pedagógicas. Realizamos actividades que visibilizan distintas culturas, creencias y formas de pensar. En las clases de Ciencias Sociales, integro debates sobre derechos humanos y equidad, donde las estudiantes exponen y defienden ideas con respeto. Esto ayuda a derribar prejuicios y a construir empatía. Freire enfatiza que el reconocimiento del otro como legítimo portador de saber es la base del diálogo, y en nuestra escuela lo vivimos en cada interacción. El enfoque salesiano añade el componente afectivo: más que tolerar la diferencia, debemos acogerla con cariño y verla como una riqueza para la comunidad educativa.

Pregunta 10: ¿Cómo influye la participación estudiantil en la resolución de conflictos dentro del aula?

La participación estudiantil, en mi experiencia, es una herramienta transformadora para la resolución de conflictos, siempre que esté guiada desde el respeto y la escucha activa. Cuando los estudiantes sienten que sus opiniones son tomadas en cuenta, dejan de percibir la autoridad del docente como algo impositivo y comienzan a verla como un acompañamiento. En estos procesos, la filosofía de Paulo Freire me ha sido útil, pues promueve el diálogo horizontal y la construcción colectiva de soluciones. He presenciado casos en que simples desacuerdos en grupo de trabajo se resolvieron sin intervención directa mía, gracias a que ellos mismos aprendieron a dialogar y ceder. Esto también se alinea con el Sistema Preventivo de San Juan Bosco, que nos invita a prevenir el conflicto con cercanía, afecto y claridad de normas. Cuando los estudiantes ven que su voz cuenta, se convierten en agentes activos del buen clima escolar.

Pregunta 11: ¿Qué importancia tienen las normas de convivencia escolar para usted?

Las normas de convivencia escolar son la base sobre la cual se construye una comunidad educativa sana. Sin normas claras y consensuadas, las relaciones se vuelven frágiles y el aprendizaje se ve afectado. En la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, trabajamos para que estas normas no sean simplemente un listado de prohibiciones, sino acuerdos que todos comprendamos y valoremos. Me esfuerzo para que los estudiantes

no las vean como imposiciones externas, sino como herramientas para proteger la dignidad de todos. La pedagogía de Freire nos recuerda que las reglas solo cobran sentido cuando nacen de un proceso participativo, y el legado de Don Bosco me motiva a aplicarlas siempre con amor y justicia, no con autoritarismo. Las normas no son un fin en sí mismas, sino un medio para garantizar la libertad y el respeto mutuo.

Pregunta 12: ¿Qué estrategias ha utilizado para fomentar la empatía entre sus estudiantes?

Fomentar la empatía requiere más que discursos; implica generar experiencias vivenciales donde los estudiantes se pongan en el lugar del otro. En mis clases suelo organizar actividades de “cambio de roles”, donde, por ejemplo, un estudiante debe defender la postura contraria a la que normalmente tendría. También trabajamos con narrativas históricas que muestran el sufrimiento y la lucha de diferentes pueblos, conectando esas experiencias con las realidades actuales de nuestros compañeros. Freire nos enseña que la conciencia crítica surge cuando reconocemos la humanidad del otro, y en esa línea, Don Bosco nos anima a cultivar relaciones afectivas sanas como base para el respeto mutuo. Con dinámicas cooperativas, proyectos solidarios y espacios de diálogo, he visto cómo estudiantes que antes tenían conflictos desarrollan la capacidad de comprender y valorar las perspectivas ajenas.

Pregunta 13: ¿Ha integrado actividades extracurriculares para mejorar la convivencia escolar?

Sí, considero que las actividades extracurriculares son fundamentales para reforzar vínculos y prevenir conflictos. Hemos desarrollado convivencias, salidas pedagógicas y jornadas deportivas donde los estudiantes interactúan fuera del ambiente formal del aula. Estos espacios permiten descubrir talentos, intereses y cualidades que en clase no siempre se evidencian. Además, siguiendo el ejemplo de Don Bosco, las actividades lúdicas y recreativas fortalecen el sentido de comunidad y la alegría de estar juntos. Freire diría que la educación no se limita al salón de clases, y que toda experiencia significativa puede ser una oportunidad para aprender a convivir. Recuerdo un torneo de fútbol en el que estudiantes de distintos grados formaron equipos mixtos, y aquello redujo

notablemente tensiones previas. En estos entornos, la empatía y la cooperación se vuelven naturales.

Pregunta 14: ¿Qué papel desempeñan las familias en el fortalecimiento de la convivencia escolar?

Las familias son aliadas esenciales para consolidar una convivencia escolar sana. Cuando hay coherencia entre los valores que se enseñan en casa y los que se promueven en la escuela, el impacto educativo se multiplica. Sin embargo, he visto que a veces las familias se mantienen distantes, esperando que la institución resuelva todos los problemas. Por eso trabajamos en generar espacios de encuentro, talleres y escuelas de padres donde se aborden temas de comunicación, manejo de conflictos y educación en valores. Freire nos recuerda que la educación es un acto colectivo y corresponsable, mientras que Don Bosco nos muestra que la cercanía con las familias es parte de la prevención. En mi experiencia, cuando las familias participan activamente, los estudiantes se sienten respaldados y las normas de convivencia se interiorizan mejor.

Pregunta 15: Desde su perspectiva, ¿cómo se puede proyectar a futuro el trabajo en convivencia escolar?

Proyectar el trabajo en convivencia escolar requiere una visión integral y sostenida en el tiempo. No basta con campañas ocasionales; se necesita una cultura escolar donde el respeto, la empatía y el diálogo sean hábitos cotidianos. Creo que debemos fortalecer los liderazgos estudiantiles, pues ellos pueden ser agentes multiplicadores de buenas prácticas. También es importante integrar la formación ciudadana de forma transversal en todas las asignaturas, y no solo como un tema aislado. Inspirada en Freire, pienso que la convivencia escolar es un proceso permanente de construcción colectiva, y siguiendo a Don Bosco, entiendo que solo se logra con presencia activa, acompañamiento cercano y un amor educativo genuino. Si mantenemos esta línea, en el futuro tendremos una escuela donde los conflictos se conviertan en oportunidades para crecer juntos.

Consentimiento Informado

Título de la investigación: La formación de competencias ciudadanas en contextos escolares desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica.

Investigador: César Mauricio Bello Díaz

Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Propósito: Esta entrevista tiene como objetivo recoger experiencias, percepciones y reflexiones sobre la formación de competencias ciudadanas en el ámbito educativo, con especial atención a la interacción social, la convivencia, la participación democrática, el respeto por los derechos humanos y la valoración de la diversidad.

Confidencialidad: La información será tratada de manera confidencial. No se revelará el nombre del participante ni la institución. El material recolectado será utilizado exclusivamente con fines académicos.

Duración estimada: 45 a 60 minutos.

Participación voluntaria: Usted puede abstenerse de responder cualquier pregunta o retirarse del proceso en cualquier momento sin ningún perjuicio.

Consentimiento:

Declaro que he sido informado/a sobre el propósito y condiciones de la entrevista. Acepto participar voluntariamente.

Firma del participante: _____

Fecha: __19_ / __08_ / 2025_

Solicitud de autorización para grabar la conversación

Guion de Entrevista

1. ¿Cómo define usted las competencias ciudadanas dentro del quehacer educativo?

Yo definiría las competencias ciudadanas dentro del quehacer educativo como fundamentales, pues desde mi punto de vista constituyen la base para la construcción de una sociedad más justa y pacífica, orientada siempre a la garantía de derechos para todas las personas. Considero que en el ámbito educativo adquieren gran importancia, ya que a través de ejercicios prácticos y experiencias vivenciales es posible fortalecer en las estudiantes una mayor conciencia social, que les permita convertirse en adultas comprometidas con la promoción de una cultura de justicia, paz y equidad.

2. ¿De qué manera promueve en sus estudiantes la responsabilidad y la participación ciudadana en el aula o en la institución?

En cuanto a la **responsabilidad**, procuro que las estudiantes sean conscientes de la importancia de cumplir con los compromisos adquiridos y, cuando no lo hacen, que comprendan las consecuencias que ello trae para su proceso educativo. De esta manera, logro que la mayoría asuma con mayor seriedad sus deberes escolares.

Respecto a la **participación ciudadana**, promuevo el liderazgo dentro del aula, especialmente en aquellas estudiantes que han tenido pocas oportunidades de protagonismo. Asimismo, trabajo a partir del análisis de situaciones del propio contexto, resaltando el papel fundamental que deben asumir como futuras ciudadanas activas en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

3. ¿Cómo se trabajan en su institución los valores relacionados con la diversidad y el respeto por los derechos individuales?

En la institución, los valores relacionados con la diversidad y el respeto por los derechos individuales se trabajan principalmente a través de los **proyectos transversales** y del **macroproyecto institucional**. Desde allí se resalta la importancia de reconocer que, como personas y como sociedad, somos diferentes, pero que precisamente a partir de esas diferencias podemos construir grandes cosas. Todo ello con el propósito de fortalecer una cultura que promueva la inclusión, el respeto mutuo y el bienestar común.

4. ¿Cuáles estrategias pedagógicas favorecen el aprendizaje de convivir juntos en tolerancia y corresponsabilidad?

Considero importante, para favorecer la tolerancia y la corresponsabilidad, el trabajo colaborativo, pensado en equipos diversos que permitan a las estudiantes dialogar y construir con compañeras diferentes en cada espacio. Esto fortalece no solo la tolerancia, sino también la construcción colectiva del conocimiento y de la convivencia. De igual forma, el debate de temas coyunturales y controvertidos se convierte en un escenario pedagógico clave, pues ofrece la posibilidad de expresar percepciones e ideas propias, siempre desde el respeto y la valoración de quienes piensan de manera distinta.

5. ¿Ha observado ejemplos en su contexto donde los estudiantes hayan contribuido activamente al bienestar común? ¿Podría narrar alguno?

Sí, he observado algunos casos en los que las estudiantes han contribuido activamente al bienestar común, especialmente en temas ambientales y académicos. En el tema ambiental, se ve como algunos grupos de estudiantes han promovido prácticas de reciclaje dentro de sus aulas, fomentando así una cultura de responsabilidad frente al cuidado del medio ambiente y la protección de nuestro planeta. En el ámbito académico, he evidenciado cómo todo un grupo de compañeras acompaña y apoya a aquellas estudiantes con mayores dificultades académicas, brindándoles respaldo y

acompañamiento permanente para favorecer su éxito académico y demostrar que la solidaridad también es una forma de construir comunidad.

6. Desde su experiencia, ¿cómo se promueve el respeto humano y la empatía en el ambiente escolar?

Considero que promover el respeto humano y la empatía en el ambiente escolar es un gran reto, pero también una necesidad fundamental. En el aula, siempre intento generar una dinámica basada en el respeto, interviniendo de inmediato ante cualquier situación que pueda afectar a alguna compañera. Asimismo, propicio espacios de reflexión cuando surgen conflictos, de manera que las estudiantes comprendan la importancia de ponerse en el lugar del otro, reconocer las emociones ajenas y valorar las diferencias. Creo firmemente que la empatía y el respeto se construyen día a día, a través de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad como una oportunidad para crecer juntas.

7. ¿Qué acciones o mecanismos se implementan en su institución para la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia?

En mi institución considero que una de las principales estrategias para la resolución pacífica de los conflictos es la prevención, razón por la cual se trabaja de manera constante en la regulación de las emociones, ya que este aspecto resulta fundamental para evitar que las diferencias escalen a situaciones de violencia. De igual forma, las acciones correctivas de carácter pedagógico han tenido un impacto positivo, pues permiten que las estudiantes que han generado alguna situación de conflicto reflexionen junto con sus compañeras, asuman la responsabilidad de sus actos y propongan compromisos o acciones de mejora orientadas a la sana convivencia.

8. ¿Cómo valora usted la relación entre la convivencia escolar y el desarrollo de una cultura de paz dentro de la institución?

Considero que la convivencia escolar y el desarrollo de una cultura de paz están profundamente relacionados, ya que la escuela es el primer escenario donde las estudiantes aprenden a reconocer y respetar las diferencias, a resolver sus conflictos de manera pacífica y a construir acuerdos colectivos. Una convivencia basada en el respeto, la tolerancia y la corresponsabilidad contribuye directamente a formar ciudadanos que valoren el diálogo sobre la violencia.

9. ¿Qué prácticas educativas considera efectivas para proteger a la niñez y prevenir la violencia escolar?

Siento que una de las prácticas educativas más efectivas para proteger a la niñez y prevenir la violencia escolar es atender a tiempo los conflictos. Muchas veces, la omisión o negligencia hacen que pequeños desacuerdos escalen y se conviertan en situaciones más complejas. Asimismo, es fundamental evitar encasillar a las estudiantes que en algún momento de su vida escolar han tenido dificultades de convivencia, pues esto limita sus posibilidades de avanzar y mejorar. Finalmente, resulta clave enseñarles a las niñas y jóvenes cuáles son sus derechos y cómo exigirlos, ya que esto les brinda herramientas para reconocer qué situaciones no deben permitir y fortalece su conciencia y autonomía.

10. ¿Qué importancia le da su institución a la participación de las familias en la vida escolar? ¿Cómo se promueve?

En la institución se reconoce la participación de las familias como un aspecto fundamental en la vida escolar. Por eso, se promueve a través de los espacios establecidos, como los distintos comités y consejos donde los padres pueden aportar activamente. Además, su rol es valorado tanto en el ámbito académico como en el de la convivencia, ya que se busca siempre socializar con ellos aquellas situaciones que requieren mayor acompañamiento y corresponsabilidad en los procesos formativos de las estudiantes.

11. ¿Considera que la escuela está formando a los estudiantes para la participación ciudadana responsable? ¿Por qué?

Sí, considero que la escuela está formando a los estudiantes para una participación ciudadana responsable. Esto se refleja en la implementación de diversas estrategias que promueven el ejercicio democrático, especialmente a través de los procesos que por ley deben desarrollarse en la institución. Además, se procura brindar protagonismo a los estudiantes en las diferentes acciones y actividades escolares, fortaleciendo así su sentido de responsabilidad y compromiso ciudadano.

12. ¿Cómo se abordan en su institución las diferencias en las relaciones (género, cultura, origen, capacidades)?

En cuanto a las capacidades, considero que la institución viene haciendo un esfuerzo importante al acompañar a las estudiantes a través de ajustes razonables, buscando adaptar los procesos a sus condiciones y necesidades particulares. Sin embargo, frente a las diferencias relacionadas con la cultura, el género y el origen, reconozco que aún faltan más espacios de reflexión y vivenciales, que permitan fortalecer la tolerancia y evidenciar la diversidad real que existe dentro de la institución, para avanzar hacia una convivencia más inclusiva y respetuosa.

13. ¿De qué manera se fomenta el pensamiento crítico y la reflexión frente a las estructuras de poder o discriminación?

Desde mi perspectiva, el pensamiento crítico se promueve a partir del análisis de los contextos cercanos, ayudando a que las estudiantes comprendan que su realidad no es la única que existe. De esta manera, pueden dimensionar que, a nivel social, enfrentamos diversos problemas estructurales y que conocerlos es fundamental para generar conciencia y ejercer una ciudadanía responsable. Este proceso también les permite identificar las distintas formas de discriminación que se ejercen en la sociedad y reflexionar sobre cómo transformarlas.

14. ¿Qué estrategias se aplican para fortalecer relaciones armónicas y construir acuerdos dentro de la comunidad educativa?

Es importante mantener los acuerdos de aula, pero generándolos con mayor conciencia para que realmente se apliquen. Esto implica hacer un seguimiento constante de los mismos, escuchar permanentemente la voz de los distintos actores escolares y fortalecer aspectos que promuevan la sana convivencia, la empatía, el respeto y el trabajo colaborativo.

15. ¿Qué papel juega el componente afectivo y espiritual en la prevención de la violencia escolar y en la formación ciudadana?

El componente afectivo y espiritual es fundamental en la prevención de la violencia escolar y en la formación ciudadana. En la actualidad, se observa una tendencia social hacia la evasión de responsabilidades y la falta de conciencia sobre las consecuencias de nuestras acciones. Por ello, en el ámbito escolar es esencial generar espacios de formación humana, social y espiritual que brinden a las jóvenes herramientas para manejar sus emociones y construir, de manera consciente, redes de apoyo confiables a las que puedan recurrir cuando lo necesiten.

Cierre

Agradecer la participación. Reiterar la confidencialidad de sus respuestas. Consultar si desea recibir una copia del informe final.