

**Estado del arte de expresiones de alteridad en la convivencia escolar: una
apropiación del conocimiento en Bogotá, 2012-2018**

Andrea Salamanca

**Trabajo de grado presentado para optar al título de:
Magíster en Educación**

Director

José Manuel González Cruz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Bogotá

2024

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por la beca que me otorgó y que me permitió continuar con mis estudios, en este caso de posgrado, así mismo a los dos maestros que me guiaron en este proceso, la profesora Piedad Ortega docente de la Maestría en educación en UPN y doctora en educación; y al profesor José Manuel González docente Investigador en UPN y U. Distrital y candidato a Doctor en Historia, por cada uno de sus aportes a mi formación y al enriquecimiento de mi investigación, de la misma forma a todos los demás profesores que acompañaron con su sabiduría y entrega profesional el desarrollo de este posgrado.

Reconozco con aprecio y agradezco profundamente al profesor Carlos Díaz Pinto, que me ha acompañado e inspirado intelectualmente desde la secundaria, gracias a su apoyo he podido desarrollarme tanto académica como profesionalmente, soy muy consciente de que sin su ayuda e inspiración no habría llegado dónde estoy.

Finalmente, a todos los lectores de este trabajo, gracias por continuar investigando, este camino arduo es siempre una contribución a lo que vivimos con nuestros estudiantes.

Dedicatoria

Dedico mi tesis principalmente a mi mamá María Martha Becerra, por siempre estar ahí para mí, apoyándome con paciencia y dedicación, a mis hermanos Edwin Alberto Salamanca y Diego Alexander Salamanca, por su compañía y afecto, a mis amigos Amyult Cubillos y Jhon Diego Domínguez, por las palabras de aliento y las risas que siempre me ayudaron a seguir adelante, y finalmente a mi gato Orión por el cariño que compartimos.

Tabla de contenido

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1. | Introducción | 7 |
| 2. | Planteamiento del problema | 9 |
| 2.1. | Convivencia en Bogotá: un desafío entre la inclusión, la violencia y la política educativa..... | 9 |
| 2.2. | Políticas educativas: gestión de la diversidad y la promoción de la paz | 11 |
| 2.3. | Dinámicas de convivencia escolar y desafíos de la alteridad | 15 |
| 3. | Objetivos..... | 20 |
| 3.1. | Objetivo general | 20 |
| 3.2. | Objetivos específicos | 20 |
| 4. | Justificación..... | 21 |
| 5. | Marco teórico | 23 |
| 5.1. | Contexto histórico | 23 |
| 5.2. | Contexto educativo | 28 |
| 5.3. | Contexto filosófico | 31 |
| 6. | Metodología..... | 39 |
| 6.1. | Alteridad y tensiones políticas en la convivencia escolar | 43 |
| 6.2. | Estado del arte y alcance metodológico | 44 |
| 6.3. | Análisis documental: alteridad en la educación | 47 |
| 6.4. | Tensiones de la alteridad en la convivencia escolar: análisis de contenido.... | 49 |
| 6.5. | La cultura política en el ámbito educativo..... | 50 |
| 7. | Análisis de la investigación | 57 |
| 7.1. | Principales tendencias, enfoques y conceptualizaciones de la alteridad en la convivencia escolar..... | 59 |
| 7.1.1. | Enfoques investigativos..... | 59 |
| 7.1.2. | Tendencias de la investigación | 66 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 7.1.3. | Conceptualización de la alteridad en el contexto escolar | 79 |
| 7.1.4. | Enfoques y tendencias críticas en el estado del arte | 84 |
| 7.1.5. | Relaciones de los sujetos en la alteridad y la cátedra en el aula..... | 92 |
| 7.2. | Expresiones de alteridad y convivencia escolar en Bogotá: análisis en el contexto del posacuerdo | 96 |
| 7.2.1. | Expresiones de la alteridad: percepciones y realidades..... | 97 |
| 7.2.2. | Convivencia escolar y conflicto: narrativas de inclusión y exclusión en el posacuerdo..... | 105 |
| 7.3. | Implementación de las expresiones de alteridad en la convivencia escolar, a través de dos perspectivas de los gobiernos dadas por los gobiernos antagónicos de Bogotá humana y Bogotá mejor para todos..... | 112 |
| 7.4. | Efectos percibidos de las configuraciones de alteridad en las prácticas de convivencia escolar en Bogotá durante 2012-2018 como resultado del estado del arte | 125 |
| 7.4.1. | Abordaje de las políticas educativas: inclusión y equidad en la convivencia escolar | 136 |
| 7.4.2. | Implementación a través de los ejes de “inclusión y equidad” y “calidad educativa” | 139 |
| 7.5. | Analítica conclusiva: estado del arte en el contexto filosófico y político | 143 |
| 7.5.1. | Analítica filosófica de la alteridad..... | 143 |
| 7.5.2. | Analítica hermenéutica de la cultura política en el contexto educativo | 150 |
| 7.5.3. | Analítica histórica de los gobiernos de Enrique Peñalosa y Gustavo Petro | 153 |
| 8. | Conclusiones..... | 160 |
| 9. | Bibliografía..... | 195 |

Lista de tablas

| | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1. <i>Conceptualizaciones de la alteridad en el ámbito educativo</i> | 81 |

Lista de figuras

| | Pág. |
|--|-------------|
| Figura 1. <i>Identificación de documentos</i> | 57 |
| Figura 2. <i>Distribución de temas por año de publicación</i> | 58 |
| Figura 3. <i>Enfoques investigativos en las problemáticas</i> | 59 |
| Figura 4. <i>Perspectivas teóricas</i> | 61 |
| Figura 5. <i>Estrategias metodológicas</i> | 62 |
| Figura 6. <i>Herramientas metodológicas</i> | 63 |
| Figura 7. <i>Problemáticas abordadas</i> | 67 |
| Figura 8. <i>Alcances logrados</i> | 69 |
| Figura 9. <i>Resultados investigativos</i> | 71 |
| Figura 10. <i>Aspectos, alcances y temáticas por definir</i> | 74 |
| Figura 11. <i>Expresiones de alteridad</i> | 97 |
| Figura 12. <i>Diagrama de red: expresiones de alteridad en la convivencia escolar bajo los gobiernos de “Bogotá Humana” y “Bogotá Mejor para Todos”</i> | 114 |
| Figura 13. <i>Implementación de ejes</i> | 139 |

1. Introducción

El estado del arte constituye una matriz metodológica para la sistematización del conocimiento existente, y también opera como un mecanismo crucial para la apropiación y recontextualización del saber académico; en este ámbito, esta herramienta metodológica se vuelve importante para escudriñar las complejidades de las expresiones de alteridad y su influencia en la convivencia escolar, especialmente en un contexto tan dinámico y conflictivo como el de Bogotá entre los años 2012 y 2018, proporcionando una matriz para examinar las conceptualizaciones existentes; también actúa como un mecanismo crítico para contextualizar y reevaluar continuamente las prácticas y políticas educativas frente a los flujos de cambio social y político.

El estado del arte permite, entre otros objetivos, contextualizar la información, delimitar el problema y establecer los alcances del análisis; además, organiza y clasifica los datos recopilados, definiendo los parámetros para su análisis, sistematización y categorización; lo que puede facilitar la construcción de nuevo conocimiento, ya que identifica las categorías que orientan la recuperación de la información y fundamentan la interpretación sobre las configuraciones y expresiones de alteridad en el ámbito de la convivencia escolar.

Además, el estado del arte aborda la investigación desde múltiples disciplinas como la historia y la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología, e incluye metodologías como la investigación acción participativa, como enfoque multidisciplinario amplía el espectro de comprensión del tema, enriquece la interpretación de los datos recogidos, proporcionando una visión más completa y compleja de las interacciones entre políticas educativas y prácticas de convivencia en el ámbito escolar.

En este marco, de acuerdo con Jiménez-Becerra y Torres-Carrillo (2006), se plantea inicialmente las siguientes preguntas: ¿qué se ha dicho y cómo se ha dicho en torno al problema de investigación? Estas preguntas guían la exploración y análisis crítico del conocimiento existente, permitiendo identificar y problematizar tanto los hallazgos como las lagunas en la literatura revisada.

El estado del arte, como producto de lo dado en el presente, establece un diálogo entre el pasado y el futuro de la alteridad y convivencia, la utilización de este enfoque sistematiza el conocimiento existente, siendo punto de partida hacia nuevas rutas de investigación que puedan contribuir efectivamente al desarrollo de políticas educativas, destacando la importancia de este estudio en su capacidad para enfrentar estos desafíos de manera crítica, consolidando las políticas y prácticas que configuran los entornos educativos y, por ende, influyen la dinámica escolar en Bogotá.

Se ha seleccionado el periodo entre 2012 y 2018 debido a su relevancia en la configuración de políticas educativas sobre convivencia escolar que buscan responder a los retos de una sociedad en un momento de conflictividad social en el marco del posacuerdo entre el Estado y las Farc-EP. Durante estos años, legislaciones como la Ley 1620 (2013) sobre convivencia escolar, junto con las políticas educativas implementadas bajo la administración de Gustavo Petro y la administración posterior de Enrique Peñalosa, han redefinido significativamente el panorama educativo y social de la educación en materia de convivencia y alteridad en Bogotá.

2. Planteamiento del problema

2.1.Convivencia en Bogotá: un desafío entre la inclusión, la violencia y la política educativa

Entre los años 2012 y 2019, Bogotá fue escenario de transformaciones significativas en el ámbito educativo, impulsadas por las administraciones de Gustavo Petro (2012-2015) y Enrique Peñalosa (2016-2019). En este lapso, la convivencia escolar se convirtió en un tema central, en parte debido a las profundas heridas sociales derivadas del conflicto armado que ha permeado las estructuras sociales y educativas del país. En respuesta a esta realidad, la promulgación de la Ley 1620 en 2013 —conocida como la Ley de Convivencia Escolar— marcó un hito en la política educativa colombiana, al establecer por primera vez un marco normativo comprehensivo que busca promover la paz y la inclusión en los entornos escolares.

Esta legislación emergió en un contexto en el que el país oscilaba entre políticas de memoria y políticas de guerra, una tensión inherente a una nación que ha vivido bajo el espectro de la violencia durante décadas. La alteridad y la convivencia escolar, en este sentido, no pueden analizarse de forma aislada, sino que deben entenderse como el reflejo de motivaciones históricas, políticas y sociales que operan dentro de las instituciones educativas. Las dinámicas de poder que estructuran estas relaciones atraviesan, muchas veces de manera imperceptible, los procesos educativos, condicionando la forma en que las políticas gubernamentales y municipales se articulan con las demandas de sectores históricamente marginados.

En este contexto, la Ley 1620 representa un intento por transformar las escuelas en escenarios donde se construya una convivencia fundamentada en el respeto y la inclusión, enfrentando las secuelas dejadas por décadas de conflicto. Sin embargo, su

aplicación plantea un desafío considerable: ¿en qué medida esta legislación ha logrado intervenir en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas? La convivencia escolar, vista desde una perspectiva crítica, exige una mirada que no solo se centre en el cumplimiento normativo, sino también en cómo las relaciones de poder y las tensiones sociales influyen en la realidad de los espacios educativos.

Resulta imprescindible llevar a cabo un análisis profundo que examine cómo las expresiones de alteridad y conflicto se han manifestado en la convivencia escolar desde la implementación de la Ley 1620, atendiendo a las continuidades y rupturas en las prácticas educativas. Asimismo, es vital contextualizar cómo las interacciones entre individuos y grupos en los colegios, moldeadas por las políticas sociales y las dinámicas de poder, repercuten en la configuración de las comunidades educativas, influyendo en la construcción del tejido social dentro de estos espacios. Las escuelas no son simplemente lugares de instrucción, sino arenas de lucha simbólica donde las ideologías, las historias y los conflictos se encarnan y se disputan día a día.

La convivencia escolar en Bogotá, enmarcada por las políticas educativas de inclusión y prevención de la violencia, no puede desvincularse de los desafíos históricos y sociales que caracterizan a la nación, la promulgación de la Ley 1620 sentó las bases para la transformación de las instituciones educativas en espacios donde la convivencia pacífica se convirtiera en una prioridad, no obstante, esta legislación interactúa constantemente con otros cuerpos normativos y políticas que tienen como fin gestionar la diversidad y promover la paz dentro de las aulas, en este sentido, es necesario analizar cómo estas políticas educativas, especialmente aquellas orientadas hacia la convivencia y la justicia transicional, logran moldear las dinámicas de poder, inclusión y alteridad en un contexto posconflicto, de esta manera, el análisis de las políticas educativas no solo se

centra en su capacidad para mediar el conflicto dentro de las escuelas, sino también en su función como vehículos de transformación social.

2.2. Políticas educativas: gestión de la diversidad y la promoción de la paz

Las políticas educativas en Colombia, particularmente en el contexto de la convivencia escolar, reflejan y reproducen las dinámicas sociales y políticas más amplias del país, en un escenario marcado por décadas de conflicto y violencia, estas políticas no se limitan a la transmisión de conocimientos académicos, sino que operan como mecanismos clave para configurar las relaciones sociales dentro de las instituciones educativas, gestionando la diversidad y buscando evitar conflictos mediante un equilibrio entre inclusión y control, de esta forma, las escuelas se convierten en microcosmos donde se disputan los significados de poder, alteridad y orden social, lo que implica que cualquier intervención política en el ámbito educativo tenga repercusiones en la estructura social más amplia.

A pesar de que la instauración de gobiernos progresistas, con orientaciones hacia ideales sociales y de izquierda—como lo fue la administración de Gustavo Petro—ha fomentado el desarrollo e implementación de políticas diseñadas para dismantelar las barreras estructurales históricas. En tales contextos, las políticas educativas se han transformado, ampliando su rol hacia catalizadores de cambio social. No obstante, esta expansión genera controversias sobre su eficacia y alcance real en su capacidad para inducir cambios profundos y duraderos dentro de la estructura social; el temor a la subversión, que Estrada-Álvarez (2015) describe, se evidencia en las políticas educativas diseñadas para suprimir cualquier forma de oposición o divergencia de las normas establecidas. Estas políticas tienen como objetivo gestionar la diversidad, controlar y prevenir conflictos dentro del ámbito educativo. A menudo, estas estrategias pueden restringir la expresión de identidades alternativas o disidentes, limitando la capacidad de

los estudiantes para explorar y expresar libremente sus diferencias en el entorno escolar (Estrada-Álvarez, 2015).

La instauración de un orden jurídico-político que establece regímenes de excepcionalidad, también mencionado por Estrada-Álvarez (2015), se refleja en la aplicación de leyes y regulaciones como la Ley 1620/2013, que impactan directamente la gestión de la convivencia y la alteridad en las escuelas. Esta ley, diseñada para modificar las relaciones de convivencia escolar, no solo afecta el ámbito educativo, sino que se extiende a todas las instituciones del Estado; en este contexto, la Ley de Convivencia Escolar se relaciona estrechamente con la Ley de Víctimas (Ley 1448/2011) la cual se orienta hacia la reparación de las víctimas e impulsa la “reconstrucción del tejido social y el fortalecimiento del sistema judicial y administrativo del país” (Congreso de la República de Colombia, 2012) y la Cátedra de Paz, creando un marco legal que busca mantener el orden y promover la paz, pero que también puede, en ocasiones, contravenir las prácticas democráticas inclusivas. Estas leyes, en conjunto, intentan construir un ambiente escolar que fomente la alteridad en términos de convivencia pacífica, integrando políticas de educación para la paz que son fundamentales para la transformación social en un contexto posconflicto.

La Ley de Justicia y Paz, en su enfoque transicional, representa un cambio significativo en la forma en que se aborda la convivencia en el contexto educativo. A diferencia de la justicia retributiva, que se centra en el castigo, esta ley busca la reconciliación y la reparación, lo cual se refleja en las políticas educativas diseñadas para fomentar la paz y la inclusión en las escuelas. La Ley de Víctimas, en particular, ofrece un marco para la reparación y el apoyo a las víctimas del conflicto armado interno, afectando directamente la gestión de la convivencia y la alteridad en el entorno educativo.

A través de sus artículos clave, esta ley impacta directamente en la gestión de la convivencia y la alteridad, especialmente en contextos educativos. El artículo 1 establece el propósito de la ley, que es “proporcionar medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas para las víctimas, promoviendo así un ambiente educativo que valora la justicia y la inclusión”. El artículo 2 detalla el alcance de la ley, cubriendo disposiciones sobre “ayuda humanitaria”, integrándose en programas de apoyo estudiantil en las escuelas. Por su parte, el artículo 3 define quiénes son considerados víctimas, facilitando la identificación de estudiantes que necesitan apoyo específico. Los principios de la justicia transicional, establecidos en los artículos 7 y 8, fomentan “la educación sobre derechos humanos y responsabilidad cívica”, así como la “creación de una cultura de paz” en las instituciones educativas. Finalmente, el artículo 205 otorga protección a grupos étnicos, promoviendo “políticas de inclusión y respeto por la diversidad cultural en las escuelas” (Congreso de la República de Colombia, 2012).

De la misma manera, El Gobierno de Colombia, en colaboración con el Ministerio de Educación, estableció mediante la Ley 1732 (2015) y su reglamentación correspondiente, la Cátedra de La Paz como asignatura obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, tanto oficiales como privados. Respaldo por la afirmación de que tiene como objetivo “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.1), este decreto cumple con los mandatos constitucionales delineados en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional, que promueven la paz y la educación en derechos humanos y deberes constitucionales.

La Cátedra de La Paz, además de integrarse con áreas del conocimiento como ciencias sociales, historia, geografía, educación ética y valores humanos, fomenta un enfoque interdisciplinario que refuerza la convivencia y el respeto mutuo. Esta asignatura,

según el expresidente Juan Manuel Santos para enseñar “principios y valores básicos sobre la reconciliación, la solución amigable de los problemas y respeto por los derechos humanos” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.1), se concibe como teórica-experiencial, permitiendo un aprendizaje duradero.

Además, la Cátedra de la Paz sirve como complemento a la Ley General de Educación y el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, apoyando la implementación de políticas públicas educativas que promueven la convivencia y la paz, según lo establecido por la Ley 1732:

“(...) deberá adaptarse a las condiciones específicas de cada institución educativa, permitiendo un desarrollo curricular flexible y sensible al contexto local, lo que subraya la importancia de una educación personalizada y sensible al contexto en la promoción de la paz, el respeto y los derechos humanos” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.1).

De estas circunstancias nace el hecho de que La construcción de la paz en Colombia es un desafío que exige un compromiso de la institucionalidad para abordar el fin del conflicto armado y transformar las estructuras que perpetúan violencia, desigualdad y pobreza, en donde la educación es encargada constitucionalmente de garantizar el acceso al conocimiento y la formación en derechos humanos, paz y democracia (Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación del Distrito, 2015).

Volviendo a las políticas de educación para la paz, la cátedra de historia, en La Ley 1874 (2017), por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 (1994), y se dictan otras disposiciones, establece como objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media (Congreso de la República de Colombia, 2017).

Esta medida busca contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural del país, así como desarrollar el pensamiento crítico y promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz. A través de la adición de nuevos literales y párrafos a la Ley 115 (1994), la legislación enfatiza la importancia de la historia nacional, latinoamericana y mundial en el currículo escolar, con un enfoque en la comprensión crítica de los procesos sociales y la memoria histórica de las dinámicas de conflicto y paz en Colombia. Además, se establece la creación de una Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, con el objetivo de “orientar el diseño curricular de todos los colegios del país y garantizar la calidad de la educación en este campo” (Congreso de la República de Colombia, 2017).

La implementación de políticas de educación para la paz, como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras; la Cátedra de Paz y la Cátedra de Historia, tiene un impacto en la promoción de la alteridad y la convivencia escolar en Colombia, en la medida de que estas políticas fomentan la comprensión de la diversidad étnica y cultural del país; un pensamiento crítico clave para abordar los desafíos de la convivencia escolar, pues plantean la necesidad de integrar la alteridad en la práctica educativa diaria y enfrentar desigualdades y prejuicios en los entornos escolares.

2.3. Dinámicas de convivencia escolar y desafíos de la alteridad

Las comunidades educativas son entornos dinámicos donde convergen diversos individuos, cada uno con su propia identidad y perspectiva. En estos espacios, la interacción continua entre estudiantes, educadores y otros miembros de la comunidad escolar da lugar a conflictos inherentes al encuentro con la alteridad (Guzmán-Muñoz et al., 2014). La escuela se convierte en un escenario donde la diversidad de identidades y

culturas se manifiesta, permitiendo que los individuos se encuentren con “el Otro”, aquel con quien pueden identificarse o diferenciarse, y con quien establecen diversos tipos de relaciones.

“El sentido ético de la subjetividad en cuanto responsabilidad por el otro o uno-para-el-otro, mostrando que el ser humano se abre con la posibilidad extraordinaria de que la alteridad del Otro venga a contar para el sujeto antes que su propia identidad para sí mismo” (Costa-Santos, 2007, p.6 citado por Duarte-Zúñiga, 2015, p.256).

La alteridad es un elemento esencial en los procesos educativos, especialmente en la convivencia escolar, donde la interacción constante con el Otro lleva a la negociación y redefinición de identidades y diferencias. En Bogotá, los entornos educativos frecuentemente enfrentan conflictos como maltrato verbal, insultos y agresión física entre estudiantes, lo que resalta la importancia de comprender y abordar estas dinámicas conflictivas. En este contexto, la convivencia escolar no se limita a la mera tolerancia, sino que exige un reconocimiento profundo de la alteridad como una condición inherente al ser humano. Este enfoque promueve una convivencia que valora las diferencias, fomenta el diálogo constructivo y alienta prácticas educativas que celebran la diversidad como una riqueza para el aprendizaje colectivo y la formación de ciudadanos globales.

La escuela se configura, así como un espacio donde la subjetividad de cada individuo es considerada y respetada, permitiendo que las expresiones de alteridad se manifiesten libremente y contribuyan a un entorno educativo inclusivo y justo. Integrar estos principios éticos en las políticas y prácticas escolares promueve una educación que prepara a los estudiantes para enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica y empática, respetando la singularidad de cada persona y su contexto cultural y social.

Entre 2012 y 2018, Bogotá enfrentó desafíos significativos en términos de alteridad y convivencia escolar, reflejados en una serie de estudios e informes que

destacan la prevalencia de problemas como el acoso escolar, la violencia y el consumo de sustancias en el entorno educativo. Durante este período, se implementaron diversas políticas públicas y leyes enfocadas en mejorar la convivencia y la seguridad en las escuelas, aunque los problemas persistieron y, en algunos casos, se intensificaron. La política de “Educación para la Ciudadanía y la Convivencia” fue una apuesta significativa durante el mandato de Gustavo Petro, orientada a transformar el entorno educativo y promover una ciudadanía activa y consciente a través de la reflexión crítica y la participación comunitaria. Por otro lado, Enrique Peñalosa presentó un enfoque diferente en términos de políticas educativas, continuando con programas heredados de la administración anterior, pero con un estilo de gestión percibido por algunos como menos centrado en la inclusión social y más en la eficiencia administrativa y la colaboración con el sector privado (Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá, 2022).

Durante el período comprendido entre 2012 y 2018, se evidenció una preocupación continua por la calidad del ambiente educativo y la convivencia en las instituciones escolares. En respuesta a este interés, las administraciones llevaron a cabo encuestas destinadas a evaluar el clima escolar y el entorno educativo en relación con los desafíos sociales y políticos que afectaban el ámbito educativo.

Durante este período, se evidenció una preocupación continua por la calidad del ambiente educativo y la convivencia en las instituciones escolares. En respuesta, las administraciones llevaron a cabo encuestas destinadas a evaluar el clima escolar y el entorno educativo en relación con los desafíos sociales y políticos que afectaban el ámbito educativo. La encuesta de “Clima Escolar y Victimización 2013” recolectó información sobre las condiciones de seguridad y convivencia en las escuelas, proporcionando datos para “la toma de decisiones en los distintos niveles de la Secretaría de Educación del Distrito” (SED, 2013, p.13). En 2015, se continuó con la investigación a través de la

“Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2015”, realizada en colaboración con el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional de Colombia, “enfocándose en el clima escolar y el papel que pueden desempeñar el plantel y la política educativa en la creación de un ambiente de inclusión y respeto” (Alcaldía Mayor de Bogotá; SED, 2016, p.5). Estas encuestas permitieron avanzar en la comprensión de la relación entre la escuela y su entorno, facilitando la toma de decisiones informadas para mejorar la convivencia y el clima escolar.

En 2013, una encuesta reveló que más de la mitad de los estudiantes habían experimentado acoso escolar, mientras que una parte significativa admitió haber ejercido algún tipo de violencia. En 2014, informes adicionales señalaron un aumento en incidentes relacionados con el consumo de drogas cerca de las escuelas, así como un incremento en casos de violencia y acoso sexual. Estos problemas coincidieron con esfuerzos legislativos como la Ley 1620/2013, que estableció el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos”, y promovió la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar. Durante los años 2015 y 2016, la situación en Bogotá se mantuvo tensa, con continuación del acoso escolar y un aumento en el número de puntos de venta y consumo de drogas alrededor de los colegios, afectando especialmente localidades como Kennedy, Usme y Ciudad Bolívar. En 2017, se observó un incremento significativo en reportes relacionados con drogas y comportamientos disruptivos dentro del ambiente escolar.

“Esta problemática de la no comprensión de la realidad social, en los entornos escolares, todo lo que compete el aislamiento de las instituciones educativas del contexto (territorial, económico, familiar, político, social, etc.), es una tarea que impacta en los recintos como en sus escenarios y desarrollos contiguos, no es posible invisibilizar la necesidad de interpretar esos escenarios de riesgo de delitos y/o afectaciones a la convivencia en los entornos escolares” (Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá, 2022, p.53).

Considerando la complejidad de los desafíos identificados en el contexto de la alteridad y la convivencia escolar, y teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, se plantea la siguiente pregunta de investigación que busca profundizar en la evolución y manifestación de estas dinámicas en el ámbito escolar: ¿De qué manera se han configurado y transformado las expresiones de alteridad en la convivencia escolar durante el período 2012 a 2018?

La apropiación de este conocimiento a través del estado del arte ilumina las dinámicas actuales y establece un punto de partida para investigaciones futuras, permitiendo no solo una comprensión más profunda de las tensiones que subyacen en las políticas educativas, sino también una reflexión crítica sobre su impacto real en la convivencia escolar, en este sentido, es fundamental trazar objetivos claros que orienten esta exploración, proporcionando un marco que permita analizar de manera estructurada cómo las políticas de gestión de la diversidad y promoción de la paz se han implementado y qué efectos han tenido en los contextos educativos, desde esta perspectiva, los objetivos de este trabajo se centran en ofrecer una evaluación integral que aborde tanto las fortalezas como las limitaciones de dichas políticas, generando aportes para la mejora y transformación de la convivencia escolar en escenarios marcados por la alteridad y el conflicto.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Realizar un estado del arte que nos permita comprender lo dado de las configuraciones de las expresiones de alteridad en la convivencia escolar como una forma de apropiación del conocimiento en cuatro instituciones universitarias de Bogotá; dos públicas (Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas) y dos privadas (Pontificia Universidad Javeriana y Universidad de los Andes).

3.2. Objetivos específicos

- Identificar por medio del estado del arte las principales tendencias, enfoques y conceptualizaciones de la alteridad en la convivencia escolar, por medio de los trabajos de grado durante el período 2012-2018 en Bogotá, tomando como referencia las políticas públicas de convivencia escolar.
- Examinar en los trabajos de grado la forma como se expresa la alteridad y la convivencia escolar en Bogotá en un contexto de una sociedad conflictuada y enmarcada por el posacuerdo.
- Contrastar la implementación de las expresiones de alteridad en la convivencia escolar establecida desde la Ley 1620, a través de dos perspectivas de los gobiernos dadas por los gobiernos de Bogotá humana y Bogotá mejor para todos.
- Analizar los efectos percibidos de las configuraciones de alteridad en las prácticas de convivencia escolar en Bogotá durante 2012-2018 como resultado del estado del arte, relacionando: a) las tendencias, enfoques y conceptualizaciones; b) el abordaje de las políticas educativas, c) la implementación a través de los ejes de “inclusión y equidad” y “calidad educativa” identificados en los trabajos de grado.

4. Justificación

Este estudio se justificó por la necesidad de comprender y abordar las dinámicas de alteridad y convivencia escolar en Bogotá, especialmente en un contexto marcado por desafíos sociales y políticos significativos entre los años 2012 y 2018. La elección de realizar un estado del arte se basó en la urgencia de analizar una convivencia escolar que, en Colombia, ha sido históricamente violenta, autoritaria y normativa, dado que, aunque la Ley 1620 de 2013 representó un hito al establecer un marco normativo integral para la convivencia escolar, persiste una tradición jurídica donde, a pesar de que la ley es acogida formalmente, no siempre se aplica de manera efectiva en la práctica cotidiana.

Este contexto se utilizó para evaluar si las prácticas derivadas de las leyes regulatorias, implementadas en el contexto escolar de Bogotá durante las administraciones de Gustavo Petro y Enrique Peñalosa, realmente lograron modificar la convivencia escolar en un sentido tangible y positivo; se buscó determinar si se produjeron cambios significativos en la cultura escolar y si las investigaciones previas reflejaron verdaderas transformaciones en los enfoques de género, territoriales y de convivencia. Al llevar a cabo este análisis, se pretendió justificar la relevancia de investigar cómo estas políticas y normativas, diseñadas teóricamente para mejorar la convivencia, se implementaron en la realidad y cuál fue su impacto concreto en los entornos educativos.

Además, el estudio se justificó en la necesidad de evaluar si estas políticas y leyes contribuyeron a una educación inclusiva y pacífica, o si, por el contrario, mantuvieron las dinámicas conflictivas y autoritarias que ya existían, perpetuando un sistema normativo sin generar cambios sustanciales en las prácticas escolares. Asimismo, se investigó si los enfoques de género y territoriales se integraron efectivamente en las políticas y prácticas

escolares, o si se quedaron en un plano teórico sin reflejarse en las realidades cotidianas de los estudiantes y docentes.

En conclusión, la justificación de este estudio radicó en su potencial para ofrecer una evaluación exhaustiva de las prácticas de convivencia escolar implementadas en Bogotá durante un período crucial, permitiendo identificar las áreas en las que las leyes y prácticas requieren ajustes para realmente cumplir con los objetivos propuestos de promover una convivencia escolar equitativa, inclusiva y pacífica; este análisis busca documentar el estado actual de la convivencia escolar y proporcionar una base consistente para futuras intervenciones que mejoren la calidad de la educación y el bienestar de todos los actores involucrados en el sistema educativo.

Este análisis de las dinámicas de alteridad y convivencia escolar, justificado por la necesidad de examinar la efectividad de las políticas educativas y normativas en Bogotá entre 2012 y 2018, no puede entenderse sin un marco teórico que explore los fundamentos históricos, sociales y políticos que han dado forma a estas prácticas, en este sentido, resulta esencial contextualizar cómo la historia de Colombia, marcada por el conflicto, la violencia y los procesos de paz, ha influido en la creación y aplicación de leyes como la Ley 1620, así como en las políticas educativas implementadas durante las administraciones de Gustavo Petro y Enrique Peñalosa, de esta manera, el marco teórico ofrece una perspectiva crítica que no solo analiza el presente, sino que también recurre a la historia como un lente necesario para entender las continuidades y rupturas en la convivencia escolar, situando las prácticas educativas en un contexto más amplio de transformación social.

5. Marco teórico

5.1.Contexto histórico

Durante el período comprendido entre 1994 y 2019, Bogotá experimentó transformaciones significativas en relación con la convivencia escolar y la gestión de la alteridad, impulsadas principalmente por las políticas de convivencia promovidas bajo los gobiernos de Bogotá Humana (2012-2015) y Bogotá Mejor para Todos (2016-2019), ambos enfoques, aunque distintos en sus prioridades y métodos, se centraron en diseñar e implementar políticas que abordaban la convivencia y la alteridad tanto en el contexto escolar como en el urbano, este análisis evita un enfoque cronológico rígido de las gestiones de las alcaldías, prefiriendo una perspectiva analítica que resalte tanto las convergencias como las divergencias en las estrategias de ambos gobiernos, en su búsqueda por mejorar la cohesión social en una ciudad que, en pleno contexto de postconflicto, enfrentaba profundos retos estructurales de exclusión, violencia y desigualdad, los marcos normativos y las estrategias desarrolladas respondieron a estos desafíos, promoviendo, desde diferentes ópticas, la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y pacíficos, reflejando así las tensiones y contradicciones inherentes a la política educativa en tiempos de cambio social.

Es así como, siguiendo a Sáenz (2006), primeramente, se presenta el gobierno de Antanas Mockus (2000) centrado en la creación de una cultura ciudadana destinada a transformar la vida pública a través de prácticas pedagógicas innovadoras, integrando conceptos filosóficos y de ciencias humanas para diseñar políticas públicas que promovieran la formación ciudadana más allá de las instituciones educativas formales. Mockus buscó inculcar un sentido de responsabilidad cívica y legalidad mediante la pedagogización de la vida urbana, utilizando estrategias como la “cultura ciudadana” y la regulación simbólica de comportamientos en espacios públicos, lo que fue clave para

generar cohesión urbana. Sin embargo, Sáenz (2006) señala que Mockus (2000) veía la cultura ciudadana desde una perspectiva autoritaria, con desconfianza hacia el ciudadano común, lo que limitó la efectividad de estas estrategias. Bogotá, al inicio del siglo XXI, comenzaba a hablar de convivencia, desde la visión de las élites, donde la alteridad y la convivencia no se abordaban realmente desde una perspectiva inclusiva y ciudadana, sino como herramientas de control social que no necesariamente transformaban las desigualdades estructurales en el entorno urbano.

Desde un posicionamiento político más tecnocrático y pragmático, Enrique Peñalosa (1997-1999) retomó algunos de los principios de cultura ciudadana establecidos por Mockus, priorizando la infraestructura urbana y la movilidad como motores principales del cambio social. Según el planteamiento de Sáenz (2006), Peñalosa (1997-1999) careció de la profundidad pedagógica que caracterizó a Mockus (1994-1996 y 2000-2003), y su administración se inclinó hacia una visión más autoritaria de la cultura ciudadana, centrada en el control y la imposición de normas mediante la regulación del espacio público. Su apuesta por la colaboración con el sector privado y su énfasis en la eficiencia administrativa contrastaban con la visión inclusiva de Mockus (1994-1996 y 2000-2003), lo que, en opinión de críticos como Sáenz, limitó su capacidad para generar una transformación profunda en las dinámicas sociales y educativas. Peñalosa (1997-1999) favoreció un enfoque más funcionalista y estructural, que, aunque modernizó la ciudad, no abordó de manera efectiva las necesidades de inclusión social y el reconocimiento de la alteridad dentro del entramado urbano.

Aunque ambos mandatarios compartieron ciertos objetivos en cuanto a la transformación urbana y la cultura ciudadana, lo hicieron desde posiciones políticas distintas. Según Sáenz (2006), Mockus (2000-2003) apostó por una pedagogía de la cultura ciudadana que promovía la autorregulación a través de una ética cívica más

participativa, Peñalosa (1997-1999) adoptó una aproximación más gerencial y autoritaria, que reflejaba una desconfianza hacia la capacidad del ciudadano para autorregularse sin la intervención estructural del Estado. En este sentido, el debate sobre la convivencia y la alteridad en Bogotá se inserta en una lógica histórica que ha sido tradicionalmente marcada por la visión de las élites, donde la convivencia es pensada desde arriba, en lugar de ser construida desde la pluralidad de voces y experiencias que habitan la ciudad.

Durante su mandato, la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2007), durante su mandato, adoptó un enfoque eminentemente social directamente en la inclusión y priorizando políticas orientadas a la reducción de la pobreza y la implementación de programas para las comunidades más vulnerables. A través de su Plan de Desarrollo “Bogotá sin Indiferencia”, estructurado en los ejes de lo social, lo urbano-regional y la reconciliación, buscó cerrar las brechas socioeconómicas que históricamente habían afectado a la capital. Alvis et al. (2008) sostienen que Garzón (2004-2007), desde una posición política que entendía la seguridad como un derecho y no solo como un control coercitivo, implementó políticas que promovían una seguridad con enfoque en derechos humanos. Según estos autores, su visión era construir un entorno de convivencia pacífica donde las políticas de seguridad se articularán con un enfoque social y de reconciliación, y donde la participación ciudadana fuera clave. Garzón (2004-2007), a diferencia de administraciones previas, no desconfiaba de la ciudadanía, sino que buscaba fortalecer su capacidad para gestionar los riesgos y participar en la construcción de un entorno más justo y seguro.

La alcaldía de Gustavo Petro (2012-2015), desde su perspectiva progresista, ahondó más en un enfoque en la inclusión social y en mejorar los servicios públicos, especialmente para los grupos más vulnerables. Implementó políticas que buscaban empoderar a comunidades marginadas, como la comunidad LGBT y los recicladores, y

se centró en la calidad y cobertura de la educación pública. Su mandato, sin embargo, estuvo marcado por tensiones políticas y desafíos, incluyendo un intento de destitución, lo que contribuyó a un ambiente político polarizado. En el ámbito educativo, Petro (2012-2015) promovió una visión de empoderamiento estudiantil, intentando dar un papel más activo a los estudiantes en la gestión de la convivencia escolar, aunque esta visión contrastaba con enfoques más tradicionales que priorizaban la autoridad de maestros y facilitadores en la resolución de conflictos (Harambour & Bello, 2020).

El contexto histórico de Colombia, marcado por la negociación de acuerdos de paz, la influencia de gobiernos de extrema derecha y cambios legislativos frecuentes influyó directamente en el ámbito educativo de Bogotá. Las instituciones educativas, especialmente en la capital, se convirtieron en espacios donde se negociaban las identidades y la soberanía cultural en un país que buscaba salir de décadas de conflicto armado. La Ley 1620/2013, reflejó esta tensión al intentar promover un ambiente de paz en las escuelas, aunque muchas veces su aplicación enfrentó desafíos debido a la tradición normativa y autoritaria que prevalecía en el país (Quijano, 2020).

Esto resultó en un entorno educativo donde, a pesar de las reformas, persistieron problemas estructurales que limitaban el pleno desarrollo de una cultura de paz y convivencia inclusiva (Quijano, 2020). Además, el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos ha sido central en la política pública de convivencia escolar en Bogotá, particularmente tras la promulgación de la Ley 1620. Sin embargo, como señala Meza (2014), a pesar de este reconocimiento formal, las violaciones a los derechos de los menores persisten diariamente, destacando la urgencia de que estos derechos se materialicen en acciones concretas y critica el enfoque normativo que, aunque acoge la ley, no siempre la aplica directamente. La ciudadanía, según Meza (2014), se realiza en comunidad y en el reconocimiento del otro, enfatizando que la

alteridad es esencial para construir una convivencia armónica en la esfera pública y en los entornos escolares.

La visión de ciudadanía que presenta el autor trasciende el individualismo moderno y se alinea con la perspectiva de Adela Cortina sobre una “ciudadanía social”, donde la verdadera ciudadanía implica derechos civiles, políticos y sociales ejercidos en comunidad, criticando la tradición normativa que limita la participación de los menores, quienes deben ser empoderados como sujetos de derechos en igualdad de condiciones con los adultos, como lo han ratificado la UNESCO y la Constitución Política de Colombia (1991). No obstante, la implementación de la Ley 1620 en las instituciones educativas ha sido desigual, con imaginarios persistentes que niegan a los menores su derecho a ser considerados ciudadanos plenos en el presente, y no solo en función de su futuro potencial.

En la segunda mitad del siglo XX, Colombia experimentó una transformación significativa en la dinámica de la convivencia escolar, impulsada por los acuerdos y negociaciones con las FARC, este proceso marca un giro crucial tanto en la ciudadanía como en las instituciones educativas, que comienzan a redefinirse mediante políticas orientadas a la memoria y la reconciliación, con el objetivo de superar el legado del conflicto y promover una cultura educativa centrada en la inclusión, el reconocimiento del otro y la construcción de una convivencia más justa y pacífica, es en este contexto que el ámbito educativo se convierte en un espacio fundamental para la implementación de políticas de transformación social, donde el entorno escolar no solo refleja los cambios sociales en curso, sino que se erige como un escenario clave para la formación de una nueva ciudadanía.

5.2.Contexto educativo

La implementación de políticas educativas en Bogotá, particularmente con la promulgación de la Ley 1620/2013, es un ejemplo claro de este esfuerzo por crear un entorno escolar que fomente la convivencia pacífica y la inclusión, la Ley 1620, que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, ha sido un pilar fundamental en la normativa educativa del país, a través de esta legislación, se busca establecer un marco regulador que permita mitigar la violencia en las escuelas y reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos, garantizando que esos derechos no se queden solo en el ámbito legal, sino que se materialicen en su vida cotidiana dentro de las instituciones educativas, en este sentido, las políticas educativas no solo buscan intervenir en el presente, sino también sentar las bases para un futuro donde la convivencia pacífica y el respeto mutuo sean la norma dentro de las comunidades escolares (SED, 2014).

La normativa, además, subraya la responsabilidad compartida entre las familias, las instituciones educativas, la sociedad y el Estado en la promoción de un entorno escolar inclusivo y respetuoso. Sin embargo, la implementación de estas políticas ha enfrentado retos significativos, entre los que destacan la insuficiencia de recursos y la adaptación de las comunidades educativas a estos nuevos paradigmas. A pesar de estos desafíos, el compromiso con la mejora continua de la convivencia escolar se mantiene firme, manifestado en un enfoque preventivo que busca anticipar y gestionar los conflictos antes de que se intensifiquen, garantizando así la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa (SED, 2014).

En este contexto, las administraciones de Gustavo Petro y Enrique Peñalosa ofrecen enfoques contrastantes en la gestión de la convivencia escolar en Bogotá,

reflejando diferentes prioridades y métodos de implementación. Bajo la alcaldía de Gustavo Petro, el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” (2012-2016) promovió una visión de la educación centrada en la formación de ciudadanos críticos y transformadores, enmarcando la convivencia escolar como un elemento inseparable de la calidad educativa. Petro buscó integrar la convivencia con el aprendizaje y la calidad de vida escolar, subrayando la importancia de reconocer a los estudiantes como actores principales en la configuración del clima escolar (SED, 2014). En este sentido, las encuestas de clima escolar realizadas durante su administración, como la de 2013, mostraron un cambio en la conceptualización de la convivencia, alejándose de una visión punitiva y centrándose en la experiencia vivida por los estudiantes en sus entornos educativos, considerando aspectos como la salud mental y la percepción de seguridad en la escuela (SED, 2014).

Por otro lado, Bogotá mejor para todos adoptó un enfoque técnico y centrado en la modernización de la infraestructura educativa, así como en la integración de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza; la administración de Peñalosa fue criticada por su aparente falta de sensibilidad hacia los problemas sociales más profundos, como la desigualdad y la exclusión, que afectan directamente la convivencia escolar. Las “Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del plan institucional de convivencia escolar” publicadas durante su mandato reflejan que, si bien reconoce la importancia de la convivencia y la participación en la construcción de una cultura de paz, tiende a priorizar la autorregulación y el control emocional sobre un eje que considere también las dinámicas de poder y el empoderamiento de los estudiantes (SED, 2018).

Las investigaciones realizadas en torno a la convivencia escolar durante estos periodos, como los estudios de clima escolar y las encuestas de victimización, destacan la necesidad de un enfoque que integre los aspectos socioemocionales, cognitivos y culturales de la educación. En particular, estudios como el de Castiblanco et al. (2014) y

Díaz-Better (2016) enfatizan la importancia de desarrollar competencias interculturales y habilidades para la resolución pacífica de conflictos, considerando la alteridad y el respeto por la diversidad como elementos centrales en la construcción de una convivencia efectiva. Estos estudios también revelan que la convivencia escolar no puede ser entendida únicamente como la ausencia de conflictos, sino como un proceso dinámico de interacción y aprendizaje que debe estar fundamentado en la empatía, el diálogo y el reconocimiento del otro (Castiblanco et al., 2014; Díaz-Better, 2016).

Además, la reflexión sobre la alteridad en el contexto educativo, tal como lo abordan autores como Fiorino (2017) y Guerrero-Rivera (2022), subraya la importancia del encuentro y la palabra como herramientas fundamentales para construir relaciones equitativas y respetuosas en un ambiente multicultural. La palabra, entendida como acción y transformación, se convierte en un vehículo para deconstruir percepciones de amenaza y fomentar la integración en la diversidad, lo que es crucial en el contexto de la convivencia escolar, donde se deben respetar y valorar las múltiples identidades que coexisten en el espacio educativo (Fiorino, 2017; Guerrero-Rivera, 2022).

Finalmente, la estrategia pedagógica “SOY”, implementada en el marco del Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024, representa un esfuerzo por abordar los factores de riesgo y protectores que afectan la convivencia escolar, centrándose en la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento del apoyo socioemocional, reflejando una comprensión integral de la convivencia, que reconoce la importancia de la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes como pilares fundamentales para una convivencia saludable y efectiva en los entornos educativos (SED, 2021).

La evolución de las políticas de convivencia escolar en Bogotá refleja un avance hacia la integración de enfoques más inclusivos y respetuosos de la diversidad, aunque aún persisten desafíos importantes en su implementación, para alcanzar una verdadera

transformación en las escuelas, es esencial adoptar un enfoque holístico que abarque mejoras en infraestructura y tecnología, también el reconocimiento de las dinámicas socioemocionales y de poder que influyen profundamente en la convivencia diaria, en este sentido, la construcción de una cultura de paz y respeto no puede limitarse a lo normativo, sino que debe integrar una comprensión filosófica más profunda sobre la alteridad y el reconocimiento del Otro en el entorno escolar.

5.3.Contexto filosófico

Este contexto filosófico plantea que los trabajos investigados en el estado del arte serán revisados desde una perspectiva que considera la alteridad como un concepto clave en la construcción del pensamiento sobre lo Otro y lo diferente, en contraste con la identidad centrada en el “yo”, característica del pensamiento occidental tradicional. La alteridad, como ha sido desarrollada por autores como Levinas (2020) y Dussel (1998), desafía esta concepción, tomando al Otro como el eje central para la construcción ética, antropológica y ontológica. Levinas (2020), en particular, posiciona la alteridad como el núcleo de su filosofía, estableciendo al Otro como la “dimensión originaria previa a todo conocimiento” (Levinas, 2020, p.14). Esta perspectiva propone una crítica profunda a la visión dominante que privilegia la identidad del “yo”, destacando la riqueza y complejidad ontológica que surge del reconocimiento del Otro.

Levinas (2020) plantea que la relación entre sujeto y objeto no es tan clara ni definitiva como Descartes sugería. Esta idea cobra mayor profundidad en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, donde el autor desarrolla una reflexión sobre la guerra como una manifestación de la negación de la alteridad: “Toda guerra instaura un orden respecto del cual nadie puede tomar distancia [...] La guerra destruye la identidad del Mismo” (Levinas, 2020, p.14). La guerra, en este sentido, es el extremo de la filosofía de lo Uno

dominante, donde la totalidad aplasta la unicidad del Otro y donde los individuos se reducen a meros elementos subordinados a fuerzas superiores.

De este análisis, Levinas (2020) concluye que la filosofía occidental ha priorizado la totalidad y la individualidad, pero ha olvidado un elemento fundamental: la alteridad. Al encerrarse en una subjetividad que ignora al Otro, la filosofía no puede comprender plenamente el ser. El concepto de “infinito” representa precisamente esa alteridad, pues es todo lo que excede la individualidad, todo aquello que, desde su otredad, desafía y trasciende la comprensión limitada del “yo”

La postura de Levinas (2020) sobre la alteridad se desarrolla en cinco dimensiones, según Fernández-Guerrero (2015). La primera es la relación entre alteridad y metafísica, que revela una realidad múltiple y diversa, rechazando la centralidad del “Uno” en el pensamiento occidental. La alteridad, desde esta perspectiva, es una heterogeneidad radical, inabarcable e infinita, que no puede ser asimilada en la lógica de lo Mismo, tal como ha sido interpretado por la tradición metafísica occidental.

La segunda dimensión es la religiosa, en la que el Otro se presenta como un infinito al que no podemos conocer completamente, pero al que podemos aproximarnos. Este Otro, identificado con la figura de Dios, nunca puede ser conquistado por la totalidad; su alteridad es fundante y permite la aparición de todas las demás alteridades. Como sostiene Fernández-Guerrero (2015), “la noción de Dios es entendida como una alteridad fundante de la que surgen todas las demás” (p.429).

En tercer lugar, se encuentra la dimensión de la individualidad, la cual surge a partir de la interacción con el Otro. Levinas (2020) argumenta que la exterioridad antecede a la identidad, pues el individuo se constituye mediante su relación con el Otro y el mundo, en una experiencia heterogénea que particulariza su ser. La cuarta dimensión es la intersubjetiva, basada en la relación a través del lenguaje. El lenguaje es siempre un

acto con el Otro; es a través del habla que se establece la conexión con el Otro, y en este sentido, el habla es superior a lo escrito, porque permite una apertura hacia la alteridad. El autor sostiene que responder al Otro en el diálogo es una forma de superar la violencia, ya que la violencia suprime la alteridad y niega la posibilidad de reconocimiento del Otro.

Finalmente, la dimensión ética está en la base de toda relación con el Otro. Para Levinas (2020), el Otro se presenta como un rostro que interpela y exige una respuesta ética. No se trata de verlo como un medio o como parte de un sistema individualista, sino de construir una relación ética genuina que trascienda el mero reconocimiento. En este marco, el diálogo se presenta como una herramienta fundamental para establecer un camino hacia el reconocimiento del Otro y la eliminación de la violencia que lo niega.

Por su parte, Dussel (1998) ofrece una crítica al pensamiento occidental de lo Uno a partir del concepto de totalidad, que describe como la justificación de un sistema-mundo racionalista y eurocéntrico. Según Dussel (1998), la modernidad, y específicamente la filosofía de Descartes, establece un paradigma que interpreta al Otro desde una lógica de dominación. Este paradigma anula otras formas posibles de ser y percibe a los no-occidentales como bárbaros o inferiores, lo cual ha servido históricamente para consolidar estructuras de poder y exclusión.

Dussel (1979) propone, en contraposición, una filosofía de la liberación que reconozca la alteridad latinoamericana. América Latina, señala que, ha sido alienada y constituida como ente por el proyecto moderno de aquellos que nos han “interiorizado” (Dussel, 1979, p.63). De este modo, la alteridad se convierte en un instrumento para abrir un camino hacia la exterioridad y la liberación. Dussel (1979) diferencia dos formas fundamentales de relacionarse con el Otro. La primera, siguiendo a Husserl (1913/1936), es la relación poética (*poiesis*), en la que el sujeto establece una relación de dominio con la naturaleza, vista desde una perspectiva técnica y de producción. La segunda es la

praxis, una relación entre sujetos, como la que se da entre un hijo y su madre: una relación primaria y dependiente, que ilustra cómo la alteridad es la base de la existencia humana.

Dussel (2006) también introduce el concepto de “benevolencia”, en el sentido de desear el bien del Otro desde su propia posición, fuera de la totalidad. Esto implica, en el contexto de justicia, instaurar un sistema que busque la liberación del Otro, especialmente aquellos marginados y oprimidos, como “obreros, indígenas, esclavos africanos, generaciones futuras, y refugiados” (Dussel, 2006, p.309). La ética de la vida que el autor propone está orientada a la toma de conciencia sobre la negatividad que afecta a estos grupos y al reconocimiento de su humanidad.

Freire (1970), al igual que Dussel (2006), desafía el discurso totalizador y hegemónico, denunciando cómo la educación ha sido instrumentalizada para reproducir las estructuras de poder del opresor y negar la existencia de los otros. La pedagogía de Freire (2019) también plantea una relación dialógica que busca liberar a los oprimidos de esa imposición del “Uno” que ha silenciado a las voces diferentes, abogando por una educación emancipadora y transformadora.

En la obra de Freire (2019) encontramos reflexiones profundas sobre la necesidad de transformar la escuela, especialmente en relación con las estructuras de dominación que la habitan. Freire (2019) sostiene que la educación ha sido instrumentalizada por los opresores para perpetuar la dominación sobre los oprimidos, mediante lo que él llama la “educación bancaria”. Esta educación transmite mitos que normalizan y justifican la opresión, contribuyendo a que “los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla” (Freire, 2019, p.46). Así, el sistema educativo se convierte en un espacio de reproducción del poder, negando el potencial emancipador de la alteridad.

Es crucial entonces reflexionar sobre cómo la alteridad se configura dentro del ámbito escolar, ya que los discursos de dominación han generado una deshumanización del Otro como herramienta para legitimar el poder. En el contexto contemporáneo, esta deshumanización se hace evidente en una sociedad marcada por la desconfianza y la polarización, en la que el desacuerdo se convierte en enemistad y el Otro es percibido como una amenaza. Ortega-Valencia (2018) lo describe como una “sociedad caracterizada por la desconfianza, el miedo y la polarización social, donde el desacuerdo se asume como enemistad produciendo permanentemente enemigos bajo rostros del extraño, del opositor, disidente, transgresor” (Quintar et al., 2018, p.119).

Skliar (2017), por su parte, propone la alteridad como un enfoque pedagógico crítico, cuestionando la forma en que la inclusión del Otro ha sido históricamente forzada para cumplir con las políticas globalizadoras y homogeneizante. Identifica tres formas principales en las que se ha abordado la alteridad: el otro como fuente de todo mal, el otro como sujeto pleno de un grupo cultural, y el otro como alguien a tolerar. En la primera configuración, “el otro como fuente de todo mal”, se percibe cómo la modernidad construyó diversas estrategias de regulación y control de la alteridad, demonizando al Otro y ubicándolo fuera de las prácticas institucionales aceptadas. Esta visión del Otro como peligroso perpetúa la exclusión, clasificándolo como una amenaza a la normalidad establecida.

La segunda configuración, “el otro como sujeto pleno de un grupo cultural”, plantea que cada cultura se presenta como una totalidad que otorga sentido pleno a todos sus miembros. Sin embargo, esta perspectiva oculta las relaciones de poder y jerarquía que existen dentro de cualquier grupo, reproduciendo discursos que mantienen la diversidad cultural como una herramienta de separación. El multiculturalismo, visto desde esta óptica, a menudo se convierte en un concepto superficial que encubre una

ideología de asimilación sin abandonar del todo las posiciones dominantes y homogeneizante.

En la tercera configuración, “el otro como alguien a ser tolerado”, se cuestiona la noción de tolerancia, que suele llevar a una aceptación resignada y superficial del Otro. Walzer, citado por Duschatzky (2000) plantea que la tolerancia puede invitar a aceptar las diferencias, pero de forma paradójica, ya que puede llevarnos a aceptar lo inaceptable, como los comportamientos opresivos. Así, la relación con el Otro se convierte en una aceptación incómoda, sin profundizar en una comprensión auténtica de la diferencia, lo cual no fomenta un diálogo genuino (Duschatzky, 2000).

La diversidad, entonces, puede ser comprendida como una forma de marginación, en la que señalamos la diferencia del otro para rechazarlo y, en ocasiones, hasta normalizarlo, aun cuando, la diversidad es un elemento común de la realidad que se presenta también en la escuela y que ha sido tratado como fuente de conflictos convivenciales.

Sin embargo, es necesario analizar este concepto, de ahí que Skliar (2013) problematice esta visión al hablar de una educación para todos, todas y todes; de un educar a cualquiera, entendiendo la “cualquieridad” como el educar a otro leído como un cualquiera, no como un diferente, puesto que, en las relaciones cotidianas tratamos al otro así, sin la necesidad de resaltar su diversidad. La relación con el otro se hace desde el tratarnos a todos como iguales, situación en la que la igualdad es el punto de partida, no la búsqueda final, ese otro es un particular singular.

En este sentido el lenguaje es muy importante, esto debido a que, al señalar al otro en su diferencia, no se hace con la intención del reconocimiento del aporte que esta puede dar al espacio educativo, sino que se hace a modo de resaltar por lo cual este no es igual,

o normal, este lenguaje termina por estereotipar a ese diverso y separarlo del grupo, así no se construye con el otro para crear un estar juntos.

Estas perspectivas muestran que la alteridad no puede ser concebida como algo estático o simplemente aceptado de manera pasiva, sino que exige un compromiso activo con el reconocimiento y la transformación de las relaciones de poder que la configuran. Freire (2019), Skliar (2017), Levinas (2020), y Dussel (2006) coinciden en que una verdadera pedagogía de la alteridad debe desafiar los discursos hegemónicos y propiciar un encuentro genuino con el Otro, en busca de una convivencia que trascienda la tolerancia y se funde en la justicia y el reconocimiento mutuo.

A partir de estas relaciones, el concepto de alteridad se define incorporando la temporalidad como un eje esencial en su construcción. Skliar (2017) argumenta que el diálogo auténtico con el otro evita prácticas como “diagnosticar”, “etiquetar” o “sospechar”, sugiriendo que “si hay tiempo para estar juntos se borra la necesidad de juzgar (...) se borra la idea de anormalidad”. La escuela, como espacio de encuentro, requiere este tiempo compartido para generar vínculos con el otro, abriendo camino a una reflexión ética que trascienda los discursos universalistas. La ética tradicional, construida desde lo universal, ha dejado fuera las particularidades del sujeto, lo que impide un verdadero encuentro con la alteridad, reduciéndola a categorías predefinidas.

Skliar (2017) propone, en contraposición a esta excesiva racionalización de la alteridad, una ética basada en el cuidado y el amor hacia el otro, enfocada en la reciprocidad y en la construcción conjunta de posibilidades de mundo. Este enfoque, cercano al pensamiento de Derrida (1997), sugiere que la hospitalidad debe ser central en la pedagogía; enfatizando que la apertura al otro implica no reducirlo a una categoría, sino acogerlo en su totalidad, lo infinito y lo irreductible.

En este sentido, no se trata simplemente de integrar al otro, lo que implicaría borrar su diferencia, sino de mantener esa diferencia en su complejidad y misterio. Como señala Skliar, “en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos” (Skliar, 2005, p.20), la convivencia escolar, por tanto, debe ser replanteada a la luz de estas perspectivas filosóficas, que reconocen la alteridad no solo como un elemento a tolerar, sino como un componente enriquecedor y esencial para transformar la escuela en un espacio genuinamente abierto a lo diverso, desde esta óptica, la metodología adoptada en esta investigación busca precisamente captar esta riqueza, mediante un enfoque cualitativo que permite desentrañar las experiencias y significados que subyacen en las prácticas de convivencia escolar.

6. Metodología

La investigación adoptará una metodología cualitativa centrada en la realización de un estado del arte, cuyo objetivo es analizar críticamente desde las investigaciones en el periodo entre 2012 a 2018 y tomando como referencia dos universidades públicas como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y dos privadas como la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de los Andes, las tendencias y conceptualizaciones sobre la alteridad en la convivencia escolar.

Desde un enfoque cualitativo que se enfoca en la interpretación de los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias y acciones en contextos específicos, al utilizar esta metodología, se busca no solo una descripción detallada, sino una comprensión profunda de cómo los actores involucrados en la convivencia escolar perciben y experimentan la alteridad, integrando diversas fuentes documentales y teóricas para construir un conocimiento robusto y crítico sobre el fenómeno estudiado, además, el análisis cualitativo de las palabras y los discursos permite segmentar, organizar y ofrecer modelos explicativos que clarifiquen las dinámicas humanas y sociales que se investigan, lo que es fundamental para abordar el desafío de repensar la convivencia desde una perspectiva que no solo tolere, sino que valore activamente la diferencia (Rodríguez-Gómez et al., 1996).

“La investigación documental no requiere que el investigador participe del mundo que estudia. Por el contrario, su trabajo lo realiza ‘desde fuera’. El mundo no reacciona ante su presencia mostrándose ante él de una forma particular, ni el investigador afecta las acciones e interacciones del grupo o situación que analiza. En este sentido, la investigación documental poco tiene que preocuparse por controlar ‘los efectos del investigador’” (Galeano-Marín, 2012, p. 113).

La investigación documental cualitativa se distingue por su enfoque indirecto y no participativo, lo que permite al investigador analizar información sin interferir en el entorno estudiado. Esto asegura que el comportamiento del mundo investigado no se vea alterado por la presencia del investigador, facilitando un estudio más objetivo y menos intrusivo. Este enfoque prioriza la comprensión de los hechos tal como se presentan, enfocándose en el “qué” sobre el “porqué” y situándose dentro de un marco inductivo que permite generar conceptualizaciones a partir del análisis documental. Además, los diseños metodológicos en este tipo de investigación son emergentes, desarrollándose y ajustándose conforme avanza el estudio, lo que permite al investigador adaptarse a las nuevas perspectivas y comprensiones que surgen, garantizando así una comprensión más profunda y detallada del fenómeno estudiado.

El enfoque hermenéutico en la investigación cualitativa se centra en interpretar fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados, considerando los significados que atribuyen a sus acciones y contextos; apoyado en las ideas de Gadamer y otros filósofos como Heidegger y Dilthey, se distingue de las metodologías cuantitativas utilizadas en las ciencias naturales, ya que los fenómenos sociales son variables y específicos, lo que impide su reducción a leyes universales. Según Gadamer, la hermenéutica ofrece una alternativa al positivismo, que trata la realidad como un objeto distante y busca verdades universales e inmutables, asumiendo una racionalidad objetiva independiente del sujeto. En cambio, la hermenéutica reconoce la necesidad de comprender la mutabilidad y especificidad de los fenómenos humanos, desafiando la idea de una racionalidad estática y proponiendo una comprensión basada en la interacción continua con el contexto y la historicidad, como lo plantean Ángel-Pérez y Herrera (2011). Estos autores critican la idea de Husserl (1913/1936) sobre la “epojé”, argumentando que no es posible suspender completamente nuestros prejuicios, lo que

subraya la importancia de interpretar la existencia humana desde su inevitable inmersión en su contexto histórico.

Friedrich Schleiermacher inaugura el pensamiento hermenéutico. A través de su trabajo en la interpretación de las escrituras sagradas, Schleiermacher elevó la hermenéutica a una metodología de estudio esencial, especialmente en el ámbito de las humanidades. Su enfoque se aplicó a la comprensión de textos religiosos, propuso que la comprensión misma debería ser considerada como un objeto central del conocimiento en las disciplinas humanísticas, por lo que entender los textos —y, por extensión, cualquier manifestación cultural— implica descifrar los múltiples contextos y subtextos que informan su creación, ofreciendo así un marco para el análisis y la interpretación en las ciencias humanas (Ángel-Pérez & Herrera, 2011).

En la hermenéutica, según Gadamer, (1998), la comprensión se da a través de un diálogo entre el investigador y el fenómeno estudiado, donde la pre-comprensión, basada en prejuicios o juicios previos, juega un papel crucial. Estos prejuicios no deben ser vistos de manera negativa, sino como elementos inevitables y esenciales, ya que cada individuo está inmerso en un contexto sociocultural específico que moldea su percepción y comprensión del mundo. Gadamer argumenta que estos juicios previos, vinculados a la tradición, son fundamentales para nuestra capacidad de entender y participar en el mundo, y no pueden ni deben ser eliminados. La comprensión, entonces, es la interpretación de fenómenos sociales a partir de las preconcepciones que traemos, en un proceso continuo que Gadamer describe como el “círculo hermenéutico”, donde la tradición y la interpretación se entrelazan, permitiendo una comprensión refinada y dinámica de los textos y fenómenos culturales (Ángel-Pérez & Herrera, 2011; Lengyel, 2020).

“El encuentro con la tradición implica que algo se direcciona hacia nosotros, llamando por su comprensión, pero esto es posible solo cuando nuestros propios prejuicios son propiamente traídos al juego y cuando estos son puestos

en riesgo y provocación. El encuentro con un documento histórico, de una cultura extranjera y en su lengua, un sueño querido, o un encuentro con el otro puede proveer de esta provocación” (Lengyel, 2020, p.133).

Sin embargo, la comprensión emerge desde una pre-comprensión, donde los prejuicios, entendidos como juicios previos, son inevitables y esenciales en la interpretación de los fenómenos sociales. Estos prejuicios, lejos de ser eliminados, deben ser reconocidos y comprendidos como parte integral del proceso interpretativo, ya que reflejan la historia y la realidad del individuo dentro de su contexto sociocultural. Gadamer sugiere que la objetividad no existe fuera de la historia, sino que la verdad es siempre una interpretación histórica. Este enfoque es particularmente relevante al estudiar las configuraciones de alteridad en individuos, requiriendo una metodología que considere profundamente las tradiciones y prejuicios inherentes a cada sujeto.

En línea con esta visión, la narrativa autobiográfica, como plantea Passeggi (2019), se presenta como un enfoque metodológico que permite a los individuos resignificar sus experiencias y construir nuevas representaciones de sí mismos, este proceso continuo de reinterpretación permite a los sujetos reflexionar sobre su vida y contexto histórico-cultural, actuando como observadores y autores activos de su historia; en este sentido, la narrativa autobiográfica resalta la importancia de las infancias como espacios fundamentales de experiencia, donde el niño, al narrar, entrelaza el conocimiento y la emoción, participando activamente en la construcción de su identidad y su entorno, este enfoque, alineado con la hermenéutica, destaca la importancia de situar al sujeto y sus interacciones en el centro del análisis, lo cual es clave para entender cómo configuran su convivencia en contextos educativos, este proceso de autorregulación y agencia en la formación personal y social se vuelve crucial para comprender las tensiones presentes en la convivencia escolar, especialmente en relación con la alteridad.

6.1. Alteridad y tensiones políticas en la convivencia escolar

Esta investigación examina las dinámicas de alteridad en la convivencia escolar en Bogotá durante el período 2012-2018, enfocando su análisis en tesis de maestría de cuatro instituciones universitarias prominentes: a) la Universidad Pedagógica Nacional, b) la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, c) la Pontificia Universidad Javeriana y d) la Universidad de los Andes, a través de una revisión exhaustiva del estado del arte, la investigación busca identificar tendencias, vacíos y perspectivas académicas sobre la alteridad y la convivencia escolar, este análisis crítico permitirá profundizar en cómo estos temas han sido abordados en el contexto educativo y social de Bogotá, utilizando como guía los conceptos teóricos de autores como Rodolfo de Roux y Guillermo Briones, quienes ofrecen herramientas para seleccionar y analizar las tesis, con el fin de iluminar las tensiones políticas y sociales que configuran las prácticas de convivencia en los colegios, así como el lugar que ocupa la alteridad dentro de ellas.

La metodología cualitativa empleada, con un enfoque hermenéutico, se orienta a interpretar y problematizar la realidad social a través del análisis documental, integrando tanto el contexto histórico como el educativo, el proceso de revisión comprende la selección y clasificación de una variedad amplia de documentos, desde libros y artículos hasta archivos históricos, con el propósito de contextualizar de manera socio e histórica las percepciones de alteridad y convivencia a lo largo del tiempo, este enfoque permite captar cómo las transformaciones políticas y sociales en Bogotá han influido en la comprensión y gestión de estos fenómenos dentro del entorno educativo, particularmente en relación con las políticas impulsadas durante las administraciones de Bogotá Humana y Bogotá Mejor para Todos, donde se reflejaron enfoques divergentes pero complementarios para enfrentar los retos de la convivencia escolar, promoviendo

iniciativas que, desde distintas perspectivas, abordaron la alteridad y la inclusión en los espacios educativos.

El período estudiado es significativo por las transformaciones legislativas y políticas que marcaron un cambio hacia la diversidad en la convivencia escolar, reflejado en la promulgación de leyes como la Ley 1620 (2013) y la Ley 1860 (2017); estas normativas, en conjunto con las políticas educativas de las administraciones de Bogotá Humana y Bogotá Mejor para Todos, son analizadas desde una perspectiva postcolonial que critica las narrativas dominantes y reconsidera la alteridad como un componente central en la educación, este enfoque se enriquece con las reflexiones de filósofos como Skliar (2017), Dussel (1979-2006) y Levinas (2020), quienes aportan una visión crítica para comprender cómo se vive y se interpreta la alteridad en el contexto educativo de Bogotá, destacando la importancia de repensar las dinámicas de poder y las relaciones entre los sujetos educativos.

6.2.Estado del arte y alcance metodológico

El estado del arte en las ciencias sociales constituye un componente fundamental en cualquier proyecto investigativo, funcionando como una herramienta metodológica que establece el contexto y la relevancia de la investigación, este proceso implica una revisión exhaustiva de la literatura existente, permitiendo no solo mapear los enfoques y resultados previos, sino también reflexionar críticamente sobre ellos, tal como afirman Jiménez-Becerra & Torres-Carrillo (2006) “El estado del arte, como producto de lo dado en el presente, responde a lógicas investigativas que precedieron nuestro trabajo” (p.29), al abordar este componente, los investigadores logran identificar los paradigmas, teorías y metodologías que han influido en su campo de estudio, lo que es esencial para formular preguntas de investigación significativas y originales, en el caso de este trabajo, la

revisión del estado del arte es clave para contextualizar la alteridad y la convivencia escolar en Bogotá, permitiendo identificar las principales tendencias y vacíos en la literatura sobre estas temáticas y trazando el camino para un análisis más profundo.

El estado del arte, además de servir como una base para la formulación de problemas investigativos, actúa como una “propuesta de investigación de la investigación”, permitiendo a los investigadores conocer lo que se ha dicho sobre un tema e interpretar cómo se ha dicho y desde qué perspectivas. Tal análisis es fundamental para identificar lagunas en el conocimiento y para proponer nuevas direcciones investigativas, “los estados del arte representan la primera actividad de carácter investigativo y formativo” (Jiménez-Becerra & Torres-Carrillo, 2006, p.33), ya que proporcionan las herramientas necesarias para criticar, comparar y sintetizar diferentes enfoques metodológicos y teóricos.

Finalmente, el estado del arte es el punto de partida para innovar dentro del campo de las ciencias sociales, al conocer en profundidad lo que ya se ha investigado, los académicos pueden establecer un nuevo recorrido que busca “dar respuestas novedosas e inéditas que desde el presente generen posibilidades de un futuro amplio en el escenario investigativo” (Jiménez-Becerra & Torres-Carrillo, 2006, p.29); fomentando la creación de nuevo conocimiento y asegurando a su vez que las investigaciones futuras estén firmemente enraizadas en un entendimiento crítico y contextualizado del pasado y del presente.

La metodología del estado del arte constituye una orientación crucial en la presente investigación, proporcionando un marco para examinar cómo diversos autores han conceptualizado y abordado las expresiones de alteridad en la convivencia escolar. Esta modalidad metodológica facilita la comprensión y el análisis de las distintas

perspectivas y enfoques adoptados por los investigadores, también permite evaluar cómo estos han interpretado los contextos dinámicos y cambiantes de los entornos educativos.

“La revisión documental es parte consustancial de los estados del arte, que obliga no sólo a desarrollar rastreos de textos editados, sino también de experiencias investigativas previas, en ocasiones no publicadas, que con diversas metodologías y aparatos conceptuales han abordado nuestro objeto de estudio o tema investigativo” (Jiménez-Becerra & Torres-Carrillo, 2006, p.34).

A través de una revisión documental, el estado del arte ofrece una panorámica que integra y contrasta las contribuciones desde diversas disciplinas, incluidas las ciencias sociales, la sociología, la filosofía, la economía y la antropología, entre otras. Al hacerlo, esta metodología recapitula tendencias existentes. En el contexto de las ciencias sociales destaca las formas en que estas perspectivas se entrecruzan y dialogan entre sí, enriqueciendo el entendimiento del tema investigado.

Desde una perspectiva sociológica, el estado del arte facilita una mirada reflexiva sobre cómo se han abordado ciertos temas y problemas a lo largo del tiempo, identificando las metodologías utilizadas y los resultados obtenidos, y cómo estos influyen en la comprensión actual de los fenómenos sociales. Esto implica un análisis de contribuciones existentes y cómo estas se relacionan con las condiciones sociales, políticas y económicas de su tiempo. Además, el estado del arte exige una rigurosidad en la selección y análisis de la literatura relevante, asegurando que la investigación que se desarrollará esté bien fundamentada y contextualizada, ayudando a establecer la relevancia y originalidad del estudio propuesto, clarificando cómo este contribuye al campo académico en cuestión.

Filosóficamente, el estado del arte aborda la investigación desde una perspectiva crítica, cuestionando las bases epistemológicas y metodológicas de los estudios anteriores

al realizar una reflexión sobre la naturaleza del conocimiento y cómo este se ha construido y transmitido a lo largo del tiempo.

En otras palabras “el estudio de lo dado siempre se halla ligado en alguna forma al presente, y encuentra en éste enormes repercusiones no sólo de carácter epistemológico, sino también como un hecho de dimensión social” (Jiménez-Becerra & Torres-Carrillo, 2006, p.40). Esta reflexión es crucial para entender cómo los contextos sociales y los paradigmas de investigación influyen en la construcción del conocimiento.

El estado del arte, por lo tanto, no es simplemente una revisión de literatura, sino una plataforma crítica para interrogar y expandir el conocimiento existente, identificando vacíos y proponiendo nuevas direcciones de investigación, como se menciona en *La práctica investigativa en ciencias sociales*, el objetivo de “establecer una serie de elementos pertinentes para reconstruir una historia institucional de carácter político y social, en continuo diálogo con la nación y la política educativa” (Jiménez-Becerra & Torres-Carrillo, 2006, p.39) es un ejemplo de cómo los estados del arte pueden no solo recapitular el pasado, sino también dialogar activamente con el presente, propiciando un entendimiento profundo y contextualizado de los fenómenos estudiados y así, mediante diferentes análisis de la literatura, abrir nuevos caminos de reflexión crítica.

6.3.Análisis documental: alteridad en la educación

La metodología documental de este estudio se centrará en la recolección y análisis de tesis de maestría, seleccionadas meticulosamente de cuatro instituciones universitarias destacadas en Bogotá: la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de los Andes. Al enfocarse exclusivamente en tesis de maestría, se garantiza el rigor académico

que es esencial para tratar temas tan complejos como la alteridad y la convivencia escolar.

El proceso de selección de documentos se realizará de la siguiente manera:

- A través de las bases de datos de las bibliotecas universitarias y repositorios digitales de las instituciones mencionadas, se identificarán las tesis que aborden directamente los temas de interés para el estado del arte. Se utilizarán palabras clave como “alteridad” y “convivencia escolar”.
- Los criterios de inclusión se rigen de tesis que estén enfocadas en el contexto escolar de Bogotá, que hayan sido defendidas entre los años 2012-2018, sobre estudios empíricos o teóricos relacionados con la alteridad y la convivencia escolar.
- Entre los criterios de exclusión se opta por excluir tesis de pregrado enfocando el estado del arte exclusivamente a postgrados (maestría).

Para realizar el estado del arte y garantizar un análisis de la calidad metodológica de las tesis recopiladas, se utilizó el siguiente formato:

- “Formato para Registrar el Estado del Arte, Estado de la Cuestión o Antecedentes (Ficha 1 Investigación social) – Universidad pedagógica nacional” facilitará una exploración detallada de las problemáticas tratadas en las investigaciones. Describirá los enfoques investigativos y teóricos utilizados, y discutirá los alcances logrados, así como los marcos teóricos y metodológicos empleados. Este formato también incluirá un análisis de la operatividad de las herramientas metodológicas utilizadas y evaluará el resultado específico de la investigación, definiendo las futuras líneas de investigación necesarias para avanzar en el campo.

Una vez recopiladas y analizadas las tesis de maestría bajo el formato establecido, el siguiente paso será profundizar en las tensiones de la alteridad en la convivencia escolar a través de un análisis de contenido, este enfoque permitirá organizar los datos según

contextos históricos, políticos y educativos, identificando patrones y tendencias clave en las investigaciones revisadas, de este modo, se integrará teoría y práctica para ofrecer una comprensión crítica y profunda sobre cómo la alteridad se manifiesta y afecta las interacciones dentro del entorno escolar.

6.4. Tensiones de la alteridad en la convivencia escolar: análisis de contenido

El análisis de contenido en esta investigación se centrará en la identificación de patrones y tendencias clave en las tesis revisadas, estructurando la información según los contextos históricos, políticos y educativos en los que se inscriben, este enfoque no seguirá una secuencia rígida, lo que permitirá al investigador adoptar una aproximación flexible y dinámica, moviéndose entre diferentes niveles de análisis para capturar la complejidad inherente a la alteridad en la convivencia escolar, este proceso integrará teoría y práctica, permitiendo que la investigación avance fluidamente entre el marco conceptual de la alteridad y los casos concretos que las tesis analizan, con el objetivo de generar una comprensión más matizada y crítica de cómo la alteridad se manifiesta y transforma las interacciones escolares en Bogotá.

El enfoque hermenéutico será clave en este proceso, ya que permitirá profundizar en los significados subjetivos que los autores de las tesis otorgan a los conceptos de convivencia escolar y alteridad, este método favorecerá una interpretación crítica de las relaciones de poder y de las estructuras que condicionan dichas interacciones, más allá de una simple recopilación de datos o resultados numéricos, el análisis buscará detectar las continuidades y rupturas en los enfoques sobre la alteridad a lo largo del tiempo, abordando cómo las políticas educativas y los cambios sociales han afectado la manera en que los actores escolares perciben y gestionan la diversidad, este enfoque permitirá una revisión exhaustiva de las tensiones subyacentes que emergen cuando la alteridad

entra en contacto con las normativas y estructuras educativas, proporcionando un marco interpretativo robusto para entender los desafíos y oportunidades que enfrenta la convivencia escolar en Bogotá.

6.5. La cultura política en el ámbito educativo

Una vez definidos los documentos que formaron parte del estado del arte, se incorporará la visión de los cuatro grandes marcos de análisis propuestos por Fabio López de la Roche, este enfoque busca revelar las diversas formas en que la cultura y la política interactúan en los contextos latinoamericanos, López de la Roche (2000) identifica cuatro tendencias clave: la visión psicológica, los fenómenos e imaginarios de la cultura política, las identidades y el enfoque histórico, cada una de estas tendencias ofrece una lente crítica para entender cómo la alteridad y la convivencia se manifiestan en el ámbito educativo, permitiendo construir relaciones más justas y una mayor aceptación de la diversidad en las instituciones escolares, este enfoque será fundamental para contextualizar las dinámicas culturales y políticas que influyen en la convivencia escolar en Bogotá.

El primer marco de análisis propuesto por López de la Roche (2000) se centra en una **perspectiva psicológica**, que entiende la cultura política como un entramado complejo de valores, creencias, sentimientos y predisposiciones individuales hacia lo político. Desde esta perspectiva, la cultura política se manifiesta en las orientaciones individuales hacia la autoridad y el poder, configurando un terreno subjetivo donde se definen las posturas democráticas o autoritarias de las personas. Como señala el autor, estas orientaciones “se establecen a partir de una disposición abierta o cerrada hacia el conocimiento humano y la verdad” (p.97), lo cual determina la forma en que cada individuo percibe su relación con las instituciones y el poder.

Esta visión psicológica se enfoca en las actitudes individuales, destacando la importancia de trabajar desde la subjetividad como un medio para propiciar un cambio más profundo en la convivencia social. Al poner el foco en los valores y creencias subyacentes, se revela que la cultura política está profundamente ligada a los imaginarios personales y colectivos que definen lo aceptable y lo inaceptable, lo que genera un impacto directo en la interacción social cotidiana.

A su vez, resalta el papel fundamental de las emociones en la configuración de las orientaciones políticas. El miedo, la esperanza, el enojo y la satisfacción son emociones que pueden influir profundamente en la disposición de las personas hacia el poder y la autoridad; en particular, el miedo puede llevar a la búsqueda de figuras autoritarias que prometan seguridad, mientras que la esperanza y la confianza generan apertura hacia la participación democrática. De esta manera, trabajar desde la subjetividad implica reconocer y gestionar estas emociones colectivas, comprendiendo cómo pueden ser manipuladas o instrumentalizadas en el ámbito político para consolidar el poder o, por el contrario, promover la emancipación y el diálogo democrático.

Es en la interacción cotidiana donde se establecen los cimientos del entendimiento mutuo y donde se previenen las prácticas excluyentes que alimentan la violencia estructural. Las interacciones diarias en el hogar, la escuela, el trabajo y los espacios públicos son los escenarios fundamentales para el desarrollo de una cultura política basada en el respeto, el reconocimiento del otro y la cooperación. Cuando estas interacciones están caracterizadas por la empatía y el respeto, se generan espacios seguros y propicios para la convivencia, donde las diferencias pueden ser vistas no como amenazas, sino como oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento colectivo.

Así, este marco de análisis psicológico nos invita a considerar el proceso político desde las estructuras institucionales y los discursos ideológicos, como también desde el

nivel más íntimo de la psique individual. A través del fomento de la autocrítica y el fortalecimiento de la empatía, podemos trabajar en la construcción de una cultura política que permita superar el autoritarismo y abrir paso a una verdadera democracia participativa. En palabras de López de la Roche (2000), la cultura política debe nutrirse de una “disposición abierta” que aborde y promueva una transformación de las emociones y las disposiciones individuales hacia el poder y la alteridad; es así como esta perspectiva psicológica se convierte, en un pilar para el avance de cada individuo, es decir, que el sujeto tenga la oportunidad de ser escuchado, respetado y valorado en su diversidad.

Otro aspecto fundamental del análisis de López de la Roche (2000) son los **fenómenos e imaginarios** que configuran la cultura política; donde el autor se adentra en los “imaginarios y mentalidades” que los diferentes actores sociales construyen sobre sí mismos y sobre el mundo; imaginarios ligados a cómo se perciben y representan distintos grupos, desde la clase política hasta los sectores populares; los cuales pueden influir profundamente en la configuración de valores, creencias y actitudes en la esfera pública y privada.

En el contexto escolar, estos imaginarios se manifiestan en la percepción mutua entre estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa; influyendo directamente en cómo se conciben las relaciones de poder y autoridad dentro del aula; y afectando así las dinámicas de inclusión y exclusión. Las expectativas hacia los estudiantes, basadas en aspectos como su contexto socioeconómico, origen étnico o rendimiento académico, dependen de estos imaginarios compartidos; y, por ende, determinan las oportunidades y el trato que se les otorga; revelando cómo las mentalidades colectivas condicionan la experiencia educativa y refuerzan estructuras de poder desiguales. Por ello, López de la Roche resalta la necesidad de “conocer los imaginarios y las mentalidades de múltiples actores de los conflictos presentes en nuestras

sociedades” para poder transformar actitudes autoritarias y construir un espacio educativo más justo (López de la Roche, 1998, p.98).

La **identidad** es otro de los marcos analíticos centrales en la obra de López de la Roche. El autor señala que “la cultura política se vincula íntimamente con la cuestión de las identidades”, ya sean estas nacionales, sociales, regionales o de género. En el contexto posmoderno, los grupos reclaman el reconocimiento de su autonomía y su especificidad, rompiendo con los esquemas tradicionales de homogeneización que intentaban reducir las múltiples identidades a una única narrativa.

Este análisis sobre las identidades es clave para reflexionar sobre la alteridad en el ámbito educativo. En el aula, los estudiantes se encuentran en un proceso constante de construcción de sus propias identidades, muchas veces en oposición a las narrativas hegemónicas que intentan homogeneizarlos. La convivencia basada en el respeto a las diferencias permite la aparición de un espacio en el que todas las voces puedan ser escuchadas. “Con la quiebra de los nacionalismos homogeneizante, se hace evidente la necesidad de reconocer las múltiples memorias y voces que componen nuestras sociedades”, apunta López de la Roche (2000, p.95).

Finalmente, la **aproximación histórica** ofrece una perspectiva sobre cómo las distintas generaciones han contribuido a la configuración de la cultura política en el ámbito educativo. López de la Roche menciona que “las generaciones de los 60 y 70, o las de los 80 y 90” han dejado herencias diversas en términos de valores e idearios grupales (López de la Roche, 1998, p.100), permitiendo entender cómo las políticas educativas, los movimientos sociales y las transformaciones en la política nacional han influido en la formación de las subjetividades escolares y en la consolidación de los modelos de convivencia.

Por otro lado, la “*civic culture*” se centra en una aproximación estructural-funcionalista, donde la cultura política es definida como un patrón de actitudes individuales hacia el sistema político. En este enfoque, los investigadores establecen tres tipos de orientaciones (cognitivas, afectivas y evaluativas) y clasifica a la población según su nivel de participación en tres categorías: “parroquiales”, “súbditos” y “participantes”.

El enfoque de la *Civic Culture* busca operacionalizar el concepto de cultura política a través de encuestas y escalas de actitud, haciendo énfasis en los valores democráticos y cívicos que permitirían la estabilidad de las instituciones. Sin embargo, López de la Roche considera la cultura política como un fenómeno más amplio, con enfoques psicológicos, identitarios, imaginarios y con un fuerte componente histórico.

El concepto de “cultura política” ha sido objeto de numerosos debates debido a su amplitud y dificultad para ser operacionalizado de manera rigurosa. Norbert Lechner destaca cómo su uso excesivamente amplio reduce su valor informativo y lo convierte en una categoría residual, abarcando múltiples aspectos dispares sin una fundamentación teórica clara. En los estudios sociales, no existe un consenso sobre una definición única de cultura política, y su uso varía dependiendo de la interrelación entre los fenómenos culturales y políticos. Además, la noción de “cultura” es extremadamente polisémica, lo que agrava la confusión en torno al concepto de “cultura política”. Este término, según Lechner, tiende a ser empleado en estudios que ponen en diálogo aspectos de la política con manifestaciones culturales, pero su vaguedad metodológica complica su análisis empírico.

La utilidad del concepto de “cultura política” a pesar de sus debilidades teóricas y metodológicas, sugiere que su empleo como categoría relacional puede ser eficaz para comparar y diferenciar tradiciones políticas. Al proponer la existencia de múltiples culturas políticas, Lechner enfatiza que el concepto debe ser usado para contrastar las

orientaciones colectivas de diferentes actores políticos, permitiendo un análisis más contextualizado y matizado. Esto permite un abordaje más plural de las dinámicas políticas, en lugar de reducirlas a un modelo único o ideal. A través de encuestas y escalas de actitud, la *civic culture* busca medir la adhesión a valores democráticos que aseguran la estabilidad institucional. Sin embargo, López de la Roche amplía la definición de cultura política, incorporando dimensiones psicológicas, identitarias e históricas, reconociendo que las culturas políticas son diversas y evolucionan en función de contextos específicos, influenciadas por dinámicas de poder y representaciones colectivas.

La relación entre la cultura política, la convivencia escolar y la alteridad radica en cómo los valores y las actitudes colectivas hacia el poder, la autoridad y la diversidad influyen en las dinámicas escolares, en este sentido, la cultura política en el ámbito educativo se manifiesta en la forma en que los actores escolares, tanto estudiantes como docentes, internalizan y reproducen patrones de inclusión, exclusión y convivencia, al igual que en las estructuras de poder presentes en el entorno escolar, la alteridad, entendida como el reconocimiento y aceptación del otro, se ve condicionada por las tradiciones de cultura política que privilegian o marginan ciertas identidades y formas de ser, así como por las tensiones entre la democracia participativa y el autoritarismo que pueden reflejarse en la convivencia diaria.

Con estos marcos conceptuales y metodológicos, se han sentado las bases para un análisis profundo y crítico de las tensiones que emergen en la convivencia escolar y la alteridad, el enfoque cualitativo adoptado, nos ha permitido identificar patrones y tendencias clave en la manera en que se aborda la alteridad en el entorno escolar, además, la integración de perspectivas como la cultura política, con sus diversas interpretaciones, nos ha ofrecido una lente para comprender cómo las dinámicas de poder, inclusión y

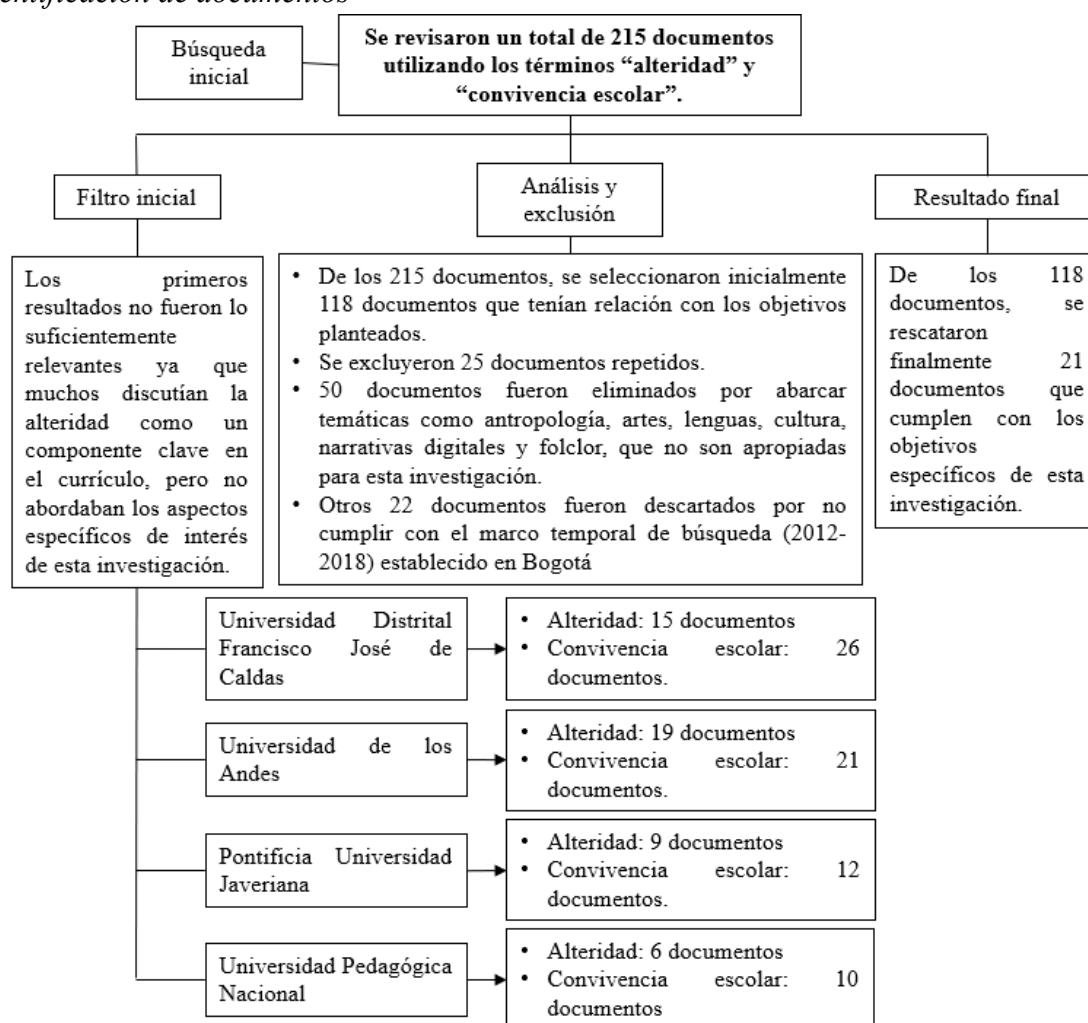
exclusión se reflejan en el contexto educativo, ahora, con este cuerpo teórico y metodológico como guía, nos adentramos en el análisis detallado de los hallazgos, donde exploraremos cómo estas ideas se traducen en las prácticas cotidianas y los discursos sobre convivencia escolar en Bogotá, revelando los desafíos y oportunidades que enfrentan las políticas educativas en relación con la alteridad.

7. Análisis de la investigación

En el proceso de revisión documental se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda utilizando los términos “alteridad” y “convivencia escolar”, se aplicaron varios filtros para garantizar la pertinencia de los documentos seleccionados con los objetivos planteados en la investigación. En el gráfico a continuación se resume este proceso, donde inicialmente se seleccionaron 118 documentos. No obstante, después de la exclusión de documentos repetidos, aquellos que no cumplían con el marco temporal (2012-2018) y otros que abordaban temáticas ajenas a los enfoques de esta investigación, se redujo a documentos que cumplen con los objetivos específicos.

Figura 1.

Identificación de documentos

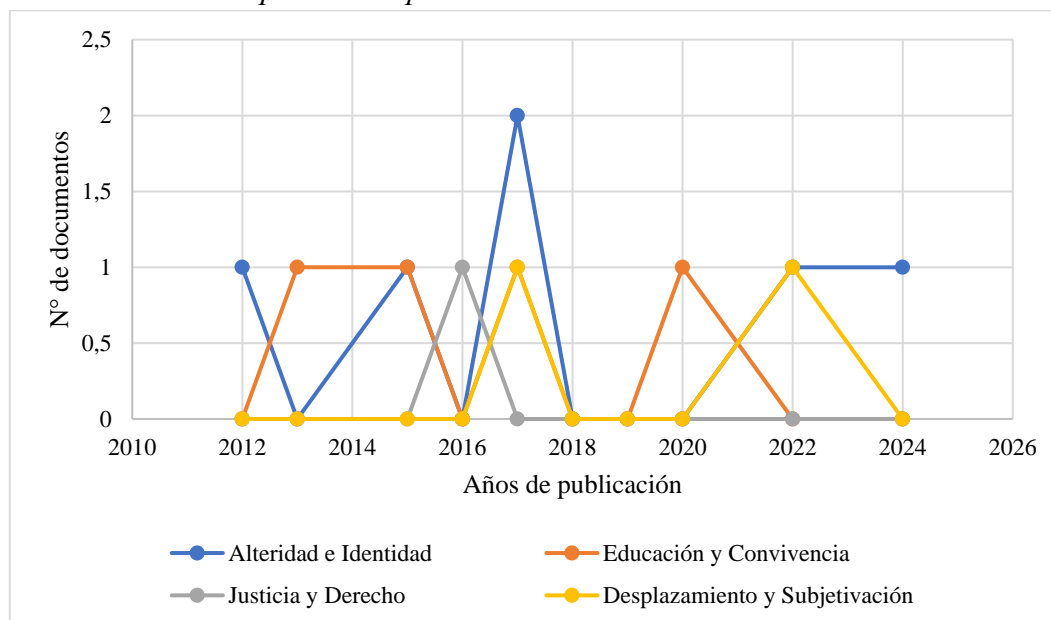


Fuente: construcción propia (2024)

Nota: diagrama que detalla el proceso de selección y filtrado de los documentos, además de la distribución de estos, según las universidades que aportaron la mayor cantidad de estudios relevantes sobre alteridad y convivencia escolar

Figura 2.

Distribución de temas por año de publicación



Fuente: construcción propia (2024)

La gráfica anterior reflejó que el análisis de la información recopilada destacó la importancia de temas como Alteridad e Identidad, y Educación y Convivencia, que habían sido constantes en la investigación educativa, mientras que el Desplazamiento y la Subjetivación emergieron como áreas de interés más reciente. Este cambio reflejó una tendencia interdisciplinaria que enriqueció el estudio de la convivencia escolar. Ahora bien, estas observaciones llevaron a profundizar en las principales tendencias, enfoques y conceptualizaciones de la alteridad en la convivencia escolar, que se abordaron en el siguiente apartado.

7.1.Principales tendencias, enfoques y conceptualizaciones de la alteridad en la convivencia escolar

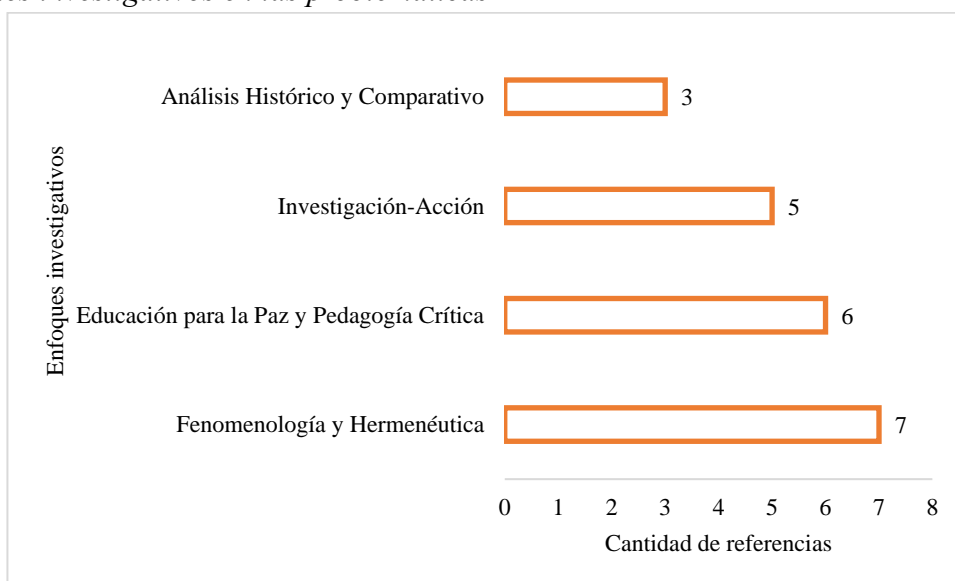
A partir de estos hallazgos, fue posible identificar las principales tendencias y enfoques que habían dominado la investigación sobre alteridad en la convivencia escolar, los cuales revelaron cómo estas conceptualizaciones habían evolucionado y cuáles eran los desafíos actuales que enfrentaban las instituciones educativas en su intento por promover una convivencia inclusiva y respetuosa de la diversidad.

7.1.1. Enfoques investigativos

Cada subcategoría de enfoques y estrategias reflejó el esfuerzo de los autores por abordar la alteridad, la convivencia y la educación desde perspectivas profundas y complejas. Estos enfoques permitieron explorar las problemáticas actuales, las posibles soluciones y estrategias para mejorar la convivencia escolar y la reconciliación en Colombia, de la siguiente manera:

Figura 3.

Enfoques investigativos en las problemáticas



Fuente: construcción propia (2024)

La fenomenología y la hermenéutica fueron enfoques clave para explorar la alteridad y la subjetividad en la convivencia escolar y en otros contextos de análisis social. Castiblanco-Castaño (2017) y Ramírez-González (2017) abordaron la relación entre el “yo” y el “otro”, centrándose en la comprensión de la identidad personal y la alteridad. Vélez-Acelas (2024) empleó este enfoque para examinar la vida de las mujeres, integrando la experiencia vivida y la reconstrucción identitaria. En el campo institucional, Giraldo et al. (2015) y Coll-Ramírez (2019) se apoyaron en este enfoque para analizar las relaciones interpersonales en la escuela y las dinámicas de poder en la configuración de la convivencia. Díaz-Better (2016) lo utilizó para entender la violencia escolar y los conflictos.

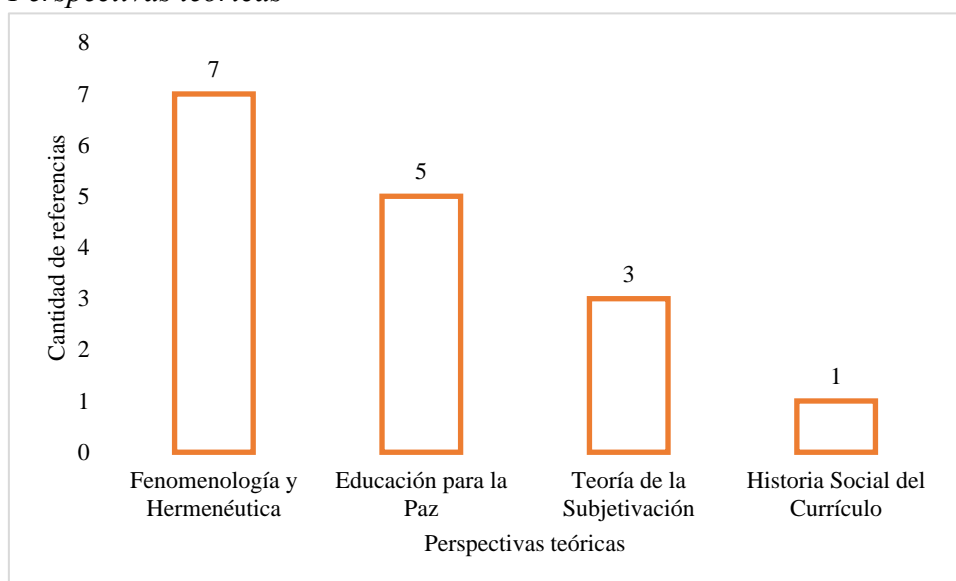
La educación para la paz fue fundamental en el contexto de la posguerra en Colombia. Montagut et al. (2015) y Rodríguez-Charry (2022) se centraron en cómo las prácticas pedagógicas podían contribuir a la reconciliación y la resolución pacífica de conflictos. Vélez-Latorre (2013) y Herrera-Acosta & Quevedo-Serrano (2018) exploraron la inclusión en las escuelas y cómo fomentar la convivencia entre estudiantes de diferentes contextos. Díaz-Better (2019) investigó el uso de narrativas literarias y digitales para abordar la convivencia escolar, mientras que Mora-Forero (2018) analizó la participación ciudadana como medio para fortalecer la paz.

La investigación-acción fue utilizada como un enfoque participativo que buscaba la transformación social a través de la intervención directa en el entorno escolar. Vélez-Latorre (2013) y Viuché-Español (2020) la emplearon para implementar estrategias pedagógicas en las aulas, fomentando la convivencia intercultural y la inclusión. Rodríguez-Charry (2022) la utilizó para generar narrativas de reconciliación, mientras que Coll-Ramírez (2019) la abordó desde una perspectiva crítica, analizando las manifestaciones de cultura política en la escuela.

El análisis histórico y comparativo se enfocó en entender cómo los fenómenos sociales y educativos han evolucionado a lo largo del tiempo. Giraldo-Bustamante (2016) realizó un análisis histórico del derecho privado contractual y su relación con la justicia. Taborda-Caro (2015) examinó la invisibilización de la geografía en el currículo escolar a lo largo del siglo XX. Salazar-Arango (2015) exploró la reintegración de excombatientes como una forma de reconciliación.

Figura 4.

Perspectivas teóricas



Fuente: construcción propia (2024)

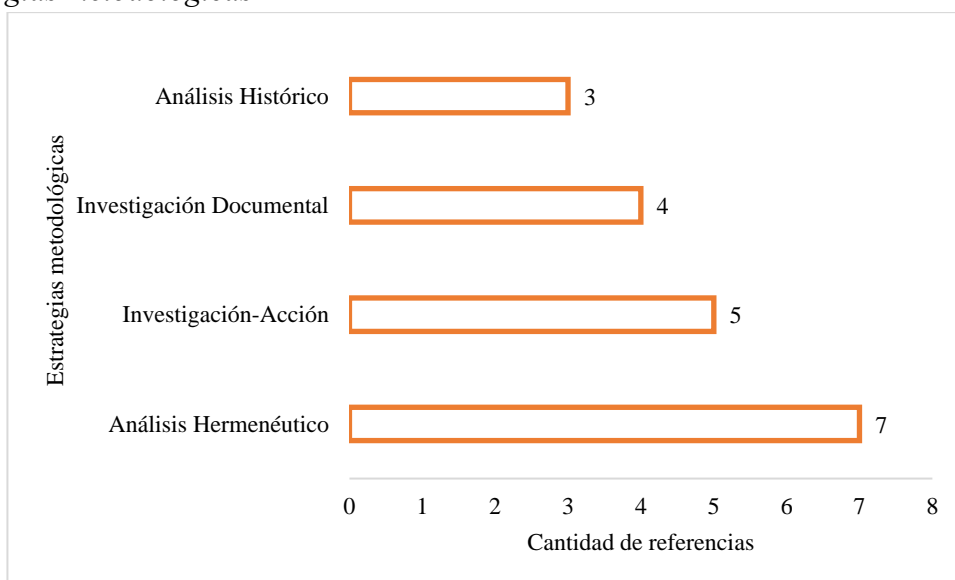
La fenomenología y la hermenéutica como perspectiva teórica fue utilizada para explorar cómo los sujetos experimentaban y construían la realidad. Castiblanco-Castaño (2017) lo aplicó para analizar la alteridad, mientras que Ramírez-González (2017) se enfocó en el conflicto colombiano desde una perspectiva hermenéutica. Vélez-Acelas (2024) examinó la experiencia del encierro desde la subjetividad, mientras que Cortés-Ibáñez (2012) se centró en cómo la violencia transformaba las identidades de las víctimas.

La educación para la paz subrayaba la importancia de la paz como un objetivo central en la educación. Giraldo et al. (2015) y Rodríguez-Charry (2022) analizaron cómo

las prácticas pedagógicas podían contribuir a la reconciliación en el contexto colombiano, mientras que Vélez-Latorre (2013) exploró cómo la convivencia escolar podía mejorar a través de la educación inclusiva.

La teoría de la subjetivación, influenciada por Foucault y otros teóricos contemporáneos, fue utilizada para entender cómo los individuos se constituían como sujetos en contextos de violencia y exclusión. Avella-González (2016) y Cortés-Ibáñez (2012) la aplicaron para analizar cómo la guerra y el desplazamiento afectaban la identidad de las víctimas, mientras que Vélez-Acelas (2024) la usó para analizar la transformación identitaria. La historia social del currículo según Taborda-Caro (2015) sirvió para analizar cómo la geografía había sido invisibilizada en el currículo escolar colombiano, revelando las implicaciones sociales, convivenciales y políticas de este proceso.

Figura 5.
Estrategias metodológicas



Fuente: construcción propia (2024)

El análisis hermenéutico fue utilizado en estas investigaciones para interpretar las experiencias subjetivas y los textos relacionados con la alteridad, la convivencia y la violencia. Castiblanco-Castaño (2017) y Ramírez-González (2017) lo emplearon para

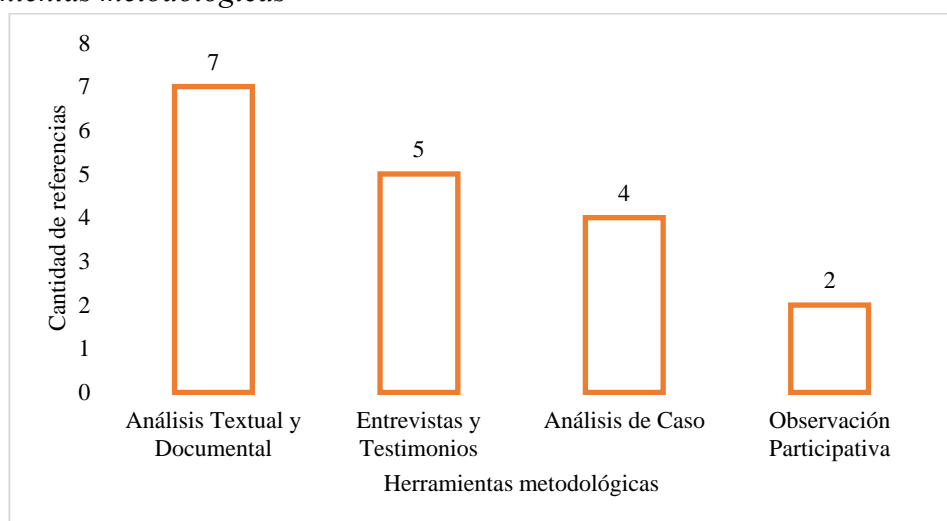
desentrañar cómo los individuos percibían y construían su identidad en relación con los demás, mientras que Vélez-Acelas (2024) lo utilizó para analizar las narrativas sobre la vida luego de un post conflicto.

La estrategia investigación-acción se basó en la intervención práctica para mejorar la convivencia y resolver problemas en los contextos educativos. Vélez-Latorre (2013) y Viuché-Español (2020) utilizaron esta metodología para implementar programas pedagógicos en el aula, mientras que Díaz-Better (2019) la empleó para entender las narrativas digitales como herramientas formativas.

La investigación documental implicó el análisis de textos y documentos para generar conclusiones teóricas. Taborda-Caro (2015) utilizó fuentes históricas y curriculares para estudiar la evolución del currículo, mientras que Vélez-Latorre (2013) y Salazar-Arango (2015) se apoyaron en documentos sobre políticas educativas para proponer mejoras en la convivencia escolar. El análisis histórico permitió estudiar los cambios a lo largo del tiempo en los temas educativos y de justicia. Giraldo-Bustamante (2016) y Salazar-Arango (2015) aplicaron este enfoque para entender la evolución de conceptos como justicia y reconciliación en el ámbito colombiano.

Figura 6.

Herramientas metodológicas



Fuente: construcción propia (2024)

El análisis de textos y documentos fue una herramienta clave para interpretar cómo las políticas y teorías se aplicaron en contextos sociales. Vélez-Acelas (2024) y Salazar-Arango (2015) emplearon esta metodología para estudiar políticas de reintegración. Giraldo et al. (2015) y Vélez-Latorre (2013) lo utilizaron para estudiar las prácticas educativas en el contexto de la convivencia escolar.

Las entrevistas y los testimonios fueron herramientas clave para obtener datos cualitativos en las investigaciones sobre alteridad y convivencia. Ramírez-González (2017) y Herrera-Acosta & Quevedo-Serrano (2018) emplearon esta técnica para explorar las percepciones de los participantes sobre el conflicto armado y la educación. Vélez-Acelas (2024) utilizó testimonios para estudiar la experiencia post conflicto de las mujeres.

El análisis de los enfoques investigativos reveló que, a través de metodologías como la fenomenología, la hermenéutica, la educación para la paz y la investigación-acción, los estudios sobre alteridad y convivencia escolar lograron abordar las problemáticas actuales en los contextos educativos colombianos. Estas estrategias permitieron explorar cómo la alteridad influye en las dinámicas escolares, también aportaron soluciones y herramientas pedagógicas para mejorar la convivencia en situaciones de conflicto y reconciliación. Ahora, con una clara comprensión de los enfoques investigativos, fue el momento de profundizar en los hallazgos específicos que surgieron de estas investigaciones.

7.1.1.1. Hallazgos de los enfoques investigativos

El estudio de la convivencia escolar fue abordado desde una amplia variedad de enfoques metodológicos y teóricos, cada uno aportando una perspectiva única para comprender y mejorar las dinámicas en los entornos educativos, especialmente en

contextos diversos y conflictivos como el de Bogotá. Las investigaciones revisadas en este estado del arte evidenciaron la complejidad del fenómeno de la convivencia escolar, abordándolo desde múltiples dimensiones y marcos teóricos.

Entre los enfoques metodológicos predominaron tanto metodologías cualitativas como cuantitativas, e incluso enfoques mixtos que integraron ambas. La investigación cualitativa fue esencial para explorar profundamente las experiencias individuales en el ámbito escolar. Por ejemplo, Castiblanco-Castaño (2017) utilizó métodos cualitativos para capturar narrativas de estudiantes y docentes, explorando cómo estas configuraron la comprensión de la diversidad en las aulas. En contraste, los enfoques cuantitativos, como los empleados por Vélez-LaTorre (2013), se centraron en medir elementos específicos de la convivencia, como la efectividad de los programas de inclusión educativa a través de cuestionarios y encuestas. Por su parte, los enfoques mixtos, como el de Giraldo et al. (2015), combinaron entrevistas cualitativas y análisis cuantitativos para ofrecer una visión más integral de las percepciones sobre paz y conflicto en las escuelas.

Desde el punto de vista teórico, los estudios recurrieron a una variedad de marcos conceptuales, que van desde teorías críticas y pedagógicas hasta sociológicas, filosóficas y psicológicas. Las teorías críticas, como las empleadas por Ramírez-González (2017), examinaron cómo las estructuras de poder en las escuelas perpetuaron la exclusión, proponiendo una educación más equitativa. En el ámbito pedagógico, Díaz-Better (2019) destacó el uso de narrativas literarias y digitales para desarrollar competencias emocionales y promover la convivencia escolar. Las teorías sociológicas, como las de Avella-González (2016), consideraron los contextos estructurales más amplios, como el desplazamiento forzado, y su impacto en las dinámicas escolares. Mientras que, desde una perspectiva psicológica, Mallarino-Flórez (2017) exploró cómo las prácticas de

alteridad pudieron transformar las relaciones de poder en el aula, fomentando una mayor inclusión y equidad. Así mismo, desde una postura filosófica Castiblanco-Castaño (2017) pensaron a la alteridad desde autores como Levinas.

Un tema recurrente en estos estudios fue la gestión de la diversidad y la inclusión educativa, donde autores como Taborda-Caro (2015) subrayaron la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas para atender las diferencias étnicas, culturales y socioeconómicas de los estudiantes en Bogotá. A su vez, Giraldo-Bustamante (2017) enfatizó que la inclusión no fue solo un imperativo ético, sino una necesidad práctica para garantizar igualdad de oportunidades.

En cuanto a la resolución de conflictos, Ramírez-González (2017) abogó por el diálogo hermenéutico como herramienta para fomentar la paz, destacando la comunicación y el entendimiento mutuo como claves para superar las diferencias en el contexto escolar. Con base en estos enfoques, fue posible identificar las principales tendencias que emergieron en la investigación sobre alteridad y convivencia escolar, las cuales fueron abordadas en la siguiente sección.

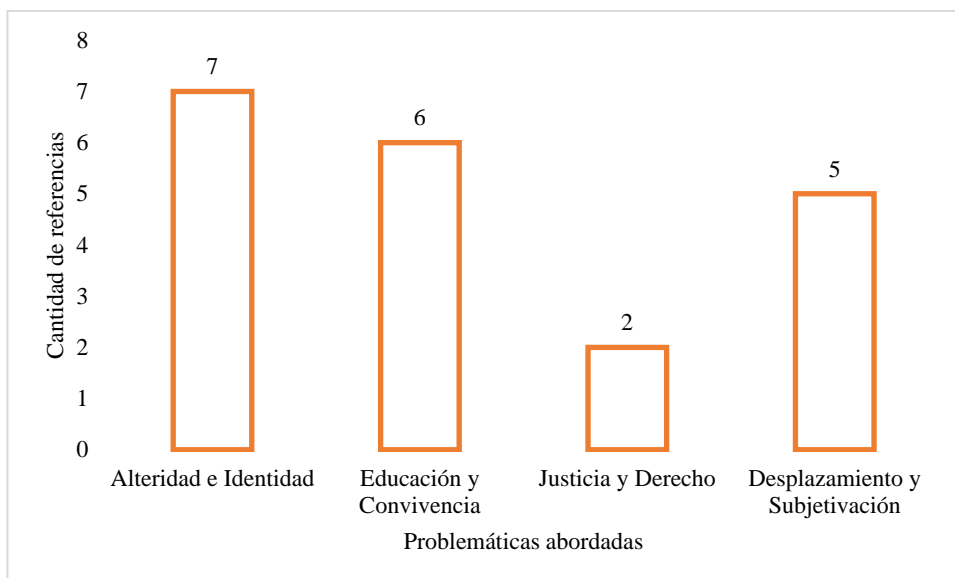
7.1.2. Tendencias de la investigación

Para abordar las principales tendencias que emergieron del análisis de las investigaciones revisadas, fue fundamental destacar los patrones que subyacían en el estudio de la alteridad y la convivencia escolar. Estas tendencias revelaron no solo los temas recurrentes en el ámbito educativo y social, sino también las estrategias pedagógicas y teóricas que estaban siendo aplicadas y discutidas en contextos de diversidad cultural, conflicto armado y justicia social. A continuación, se desglosaron las principales categorías identificadas, analizando cómo diferentes autores y estudios habían

contribuido a profundizar en la comprensión de la alteridad, la convivencia, y las dinámicas de inclusión y exclusión en los entornos educativos.

Figura 7.

Problemáticas abordadas



Fuente: construcción propia (2024)

La alteridad, postulada como un eje central en la construcción de la identidad personal y social, fue abordada desde diferentes perspectivas. Entre ellas, una filosófica apoyada en Lévinas y Ricœur, en la que fue central la relación del “yo” y el “otro”. También se abordó desde un enfoque hermenéutico, vinculando la alteridad con los procesos de paz y subrayando cómo el reconocimiento del “otro” es fundamental para la reconciliación. Igualmente, se destacó la relevancia de la violencia y la experiencia vivencial, en este caso la experiencia carcelaria en la construcción de la identidad y la alteridad en las mujeres marginadas y sus experiencias sociales y políticas. Estos enfoques fueron postulados en los trabajos de Castiblanco-Castaño (2017) y Ramírez-González (2017); Cortés-Ibáñez (2012), Vélez-Acelas (2024), Díaz-Better (2016) y Coll-Ramírez (2019).

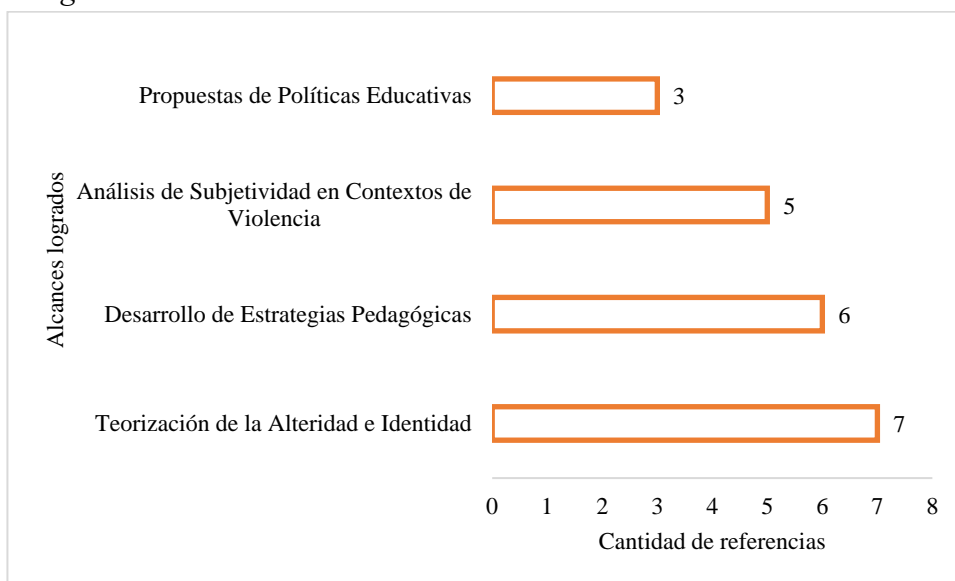
En el ámbito educativo y convivencial, se analizó la convivencia escolar desde una perspectiva pedagógica, destacando la influencia de la diversidad y la inclusión en

las dinámicas del aula, haciendo énfasis en la educación intercultural y la pedagogía para la paz. Se investigó la relación entre la diversidad cultural y la convivencia escolar, así como la importancia de pensar los procesos de inclusión con estudiantes indígenas y desplazados. Asimismo, se examinaron las estrategias de reconciliación en el contexto educativo, proporcionando una visión más amplia sobre el impacto de la violencia y las políticas de posacuerdo en la convivencia escolar. En las investigaciones de Vélez-Latorre (2013), Montagut et al. (2015), Caro (2015), Viuché-Español (2020), Díaz-Better (2019) y Herrera-Acosta & Quevedo-Serrano (2018).

En relación con la justicia y el derecho, se exploró la interacción entre la justicia y el derecho privado contractual, y cómo estos conceptos pueden influir en la convivencia social y escolar a través de la construcción de normas de equidad. Igualmente se investigó el impacto de la reintegración en la reconciliación, y el papel de la justicia transicional en la cohesión social. En desarrollos como los de Giraldo-Bustamante (2016) y Salazar-Arango (2015).

Finalmente, en el tema del desplazamiento y la subjetivación, se destacó un enfoque donde se mostró cómo el desplazamiento forzado influye en las subjetividades individuales y colectivas. De igual manera se profundizó en el rol de la pedagogía de la memoria como una herramienta para la reconciliación de quienes han sido afectados por el conflicto armado. Y se examinó cómo los partidos políticos alternativos enfrentan los desafíos de identidad en un contexto de conflicto y posacuerdo. Enfoques encontrados en los trabajos de Avella-González (2016), Rodríguez-Charry (2022), Vélez-Acelas (2024) y Romero-Galeano (2012).

Figura 8.
Alcances logrados



Fuente: construcción propia (2024)

En cuanto a los alcances teóricos, se abordó la alteridad desde una perspectiva filosófica, el primero asentando una base ética sólida que invitó a reflexionar sobre la interacción con el “otro” no como un proceso de asimilación, sino como un reconocimiento profundo de la diferencia. Su análisis, basado en autores como Lévinas, permitió replantear la alteridad como una condición inherente a la construcción de una ética del respeto. Adicionalmente, se retomó esta conceptualización, aplicándola al contexto de la construcción de paz en Colombia, lo que reveló que la verdadera reconciliación solo es posible cuando se reconoce plenamente la otredad de quienes han sido históricamente marginalizados por el conflicto. En este sentido, se problematizó la idea de paz como un simple cese de violencia, subrayando la importancia de la justicia restaurativa en las dinámicas de convivencia, desarrollo encontrado en los textos investigativos de Castiblanco-Castaño (2017) y Ramírez-González (2017).

Igualmente se profundizó en el análisis de las secuelas del desplazamiento forzado y la violencia extrema, mostrando cómo estos fenómenos erosionaron la identidad individual y colectiva, pero también abrieron caminos para nuevas formas de

subjetivación. Así como, se extendió este análisis al contexto del encarcelamiento, subrayando que la marginalización no es solo una consecuencia social, sino un proceso político que afectó profundamente las relaciones de poder y la agencia personal. Su enfoque en la alteridad dentro de este ámbito reforzó la necesidad de reestructurar el sistema penitenciario no solo desde una perspectiva punitiva, sino también rehabilitadora, que promovió la inclusión de estos individuos en la sociedad en investigaciones como la de Vélez-Acelas (2024).

Dentro del contexto educativo, la alteridad en relación con la convivencia escolar se vinculó con las dinámicas de exclusión y los desafíos que enfrentó la educación en un contexto de posacuerdo. De ahí que se advirtiera la necesidad de una reconfiguración de la cultura política en las aulas, destacando la relevancia de desarrollar estrategias pedagógicas que permitieran un entendimiento más profundo de la diversidad como fundamento de una sociedad equitativa y democrática, según lo expuesto por Díaz-Better (2016) y Coll-Ramírez (2019).

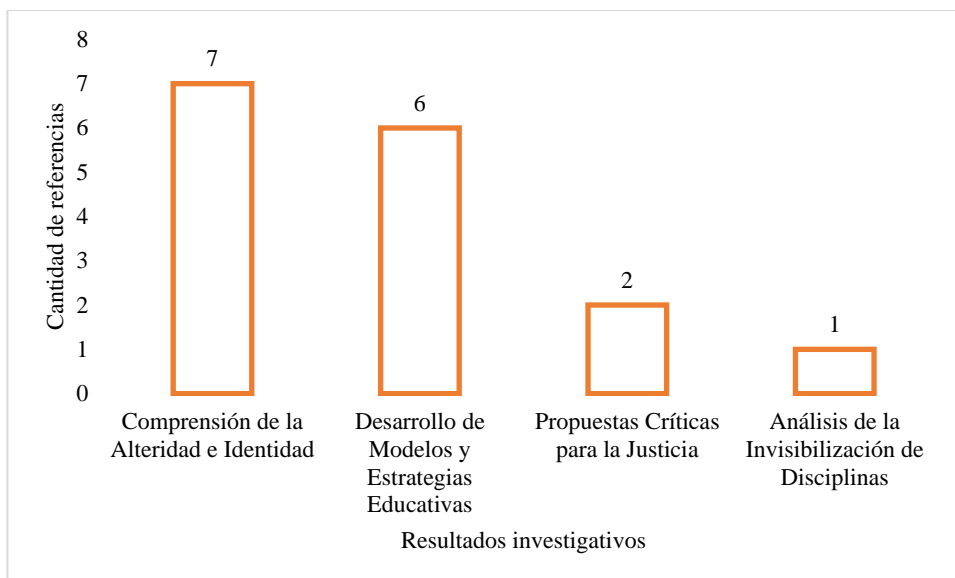
Dentro de las propuestas pedagógicas enfocadas en la educación para la paz, se diseñaron marcos como la Cátedra de la Paz y modelos de formación docente en inclusión, enfoques que buscaron crear ambientes escolares que no solo toleraran, sino que promovieran activamente la diversidad cultural. Asimismo, aplicaron estas estrategias en las aulas, utilizando herramientas como la geografía escolar y la diversidad cultural como vías para fomentar la inclusión, evidenciando que la educación no pudo mantenerse al margen de las transformaciones sociales que exigió la justicia educativa. Desarrollos encontrados en Giraldo et al. (2015), Vélez-Latorre (2013), Viuché-Español (2020) y Taborda-Caro (2015).

Por otro lado, se destacó cómo el trauma del desplazamiento afectó la subjetividad, complicando la reconstrucción de la identidad en contextos de violencia

extrema, abogando por una mirada más radical sobre los efectos del encarcelamiento en la subjetividad. De igual forma, se examinó cómo el conflicto moldeó la identidad política y las relaciones de poder, identificando dinámicas de resistencia que no solo desafiaron, sino que transformaron las estructuras tradicionales de poder en contextos de violencia y posacuerdo. Desarrollos expuestos por Vélez-Acelas (2024), Rodríguez-Charry (2022) y Romero-Galeano (2012).

Finalmente, se propusieron políticas educativas que integraron estrategias de reconciliación y gestión de la diversidad, subrayando la educación como un campo de batalla crucial para la equidad y la justicia social. En el que se resaltó que la verdadera transformación educativa debió implicar un compromiso radical con la inclusión y la equidad, generando espacios donde las diferencias fueron no solo respetadas, sino valoradas como esenciales para la convivencia pacífica y democrática. Postulados planteados por Giraldo et al. (2015), Rodríguez-Charry (2022) y Herrera-Acosta & Quevedo-Serrano (2018).

Figura 9.
Resultados investigativos



Fuente: construcción propia (2024)

Destacando los avances obtenidos, se profundizó en la comprensión de la alteridad, abordándola desde perspectivas filosóficas y en el marco de la construcción de paz, y se infería como esta configuraba la identidad personal y social, particularmente en contextos de interacción humana y reconciliación, proponiendo una reflexión crítica sobre el reconocimiento del “otro” como un proceso esencial para la cohesión social. Complementariamente, se exploró la subjetivación en escenarios de violencia, mostrando cómo la identidad se redefinía en situaciones de conflicto y desplazamiento, lo que aportaba una mirada integral a la transformación de la subjetividad en condiciones extremas. Además, se amplió esta discusión, conectando la alteridad con la marginalización en entornos de encarcelamiento, enfocándose en cómo las mujeres afectadas por estas dinámicas reconstruían su identidad y subjetividad en contextos de opresión y exclusión. Análisis que fue extendido a la convivencia escolar, destacando el rol fundamental de la alteridad en tiempos de posacuerdo, donde las dinámicas de reconciliación y cultura política jugaban un papel crucial en la construcción de una convivencia inclusiva y democrática. Reflexiones alcanzadas en las investigaciones de

Castiblanco-Castaño (2017), Giraldo et al. (2015), Avella-González (2016), Cortés-Ibáñez (2012), Vélez-Acelas (2024), Díaz-Better (2016) y Coll-Ramírez (2019).

En cuanto a las estrategias educativas, se diseñaron en un marco innovador para la Cátedra de la Paz, centrado en la promoción de una convivencia pacífica en las escuelas colombianas, subrayando la importancia de una educación que no solo enseñaba contenidos, sino que formaba en valores de paz y respeto. Con propuestas que enriquecieron este ámbito con modelos pedagógicos dirigidos a fomentar la inclusión en entornos escolares diversos, con especial atención a las poblaciones desplazadas y culturalmente diversas, reconociendo la necesidad de una pedagogía adaptativa que abordaba las realidades complejas de estos contextos. De manera similar, se propusieron estrategias centradas en la formación docente y la educación intercultural, buscando transformar las prácticas educativas para mejorar la convivencia y asegurar que la diversidad fuera un motor de enriquecimiento, no de exclusión. Estrategias postuladas por Giraldo et al. (2015), Vélez-Latorre (2013), Viuché-Español (2020), Taborda-Caro (2015) y Díaz-Better (2019).

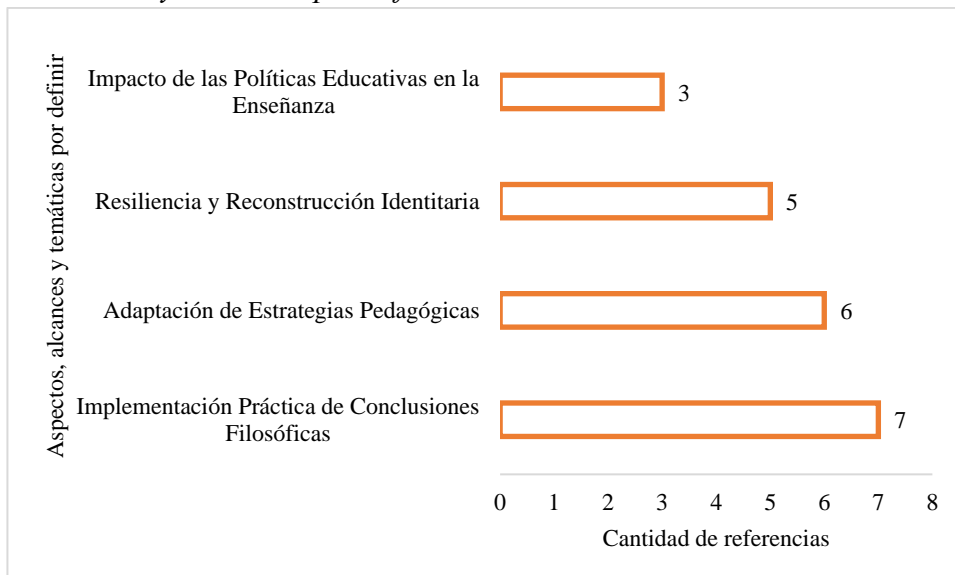
Por otro lado, se presentaron propuestas críticas sobre el concepto de justicia, enfocándose en cómo debería aplicarse en contextos contractuales y de reintegración en Colombia. Subrayaban la importancia de una justicia que trascendía lo legal y se convertía en un mecanismo clave para fortalecer la cohesión social y facilitar la reconciliación en sociedades que emergían del conflicto, enfoque desarrollado por Giraldo-Bustamante (2016) y Salazar-Arango (2015).

Finalmente, se abordó la invisibilización de disciplinas como la geografía en el currículo escolar colombiano, argumentando que esta marginalización tenía un impacto profundo en la formación de identidad y alteridad en los estudiantes, y en su capacidad

para comprender las dinámicas sociales y culturales que los rodeaban, como lo concluía Taborda-Caro (2015).

Figura 10.

Aspectos, alcances y temáticas por definir



Fuente: construcción propia (2024)

En cuanto a la implementación de las conclusiones filosóficas en la práctica educativa, se habían elaborado profundos análisis teóricos sobre la alteridad y la convivencia escolar, sin embargo, aún existía una brecha entre estos desarrollos conceptuales y su puesta en práctica en entornos educativos específicos. Para que estas ideas logaran un impacto transformador, era necesario llevarlas al aula, adaptándolas a las particularidades de cada contexto educativo y evaluando su efectividad en la creación de una convivencia más inclusiva y respetuosa de las diferencias. De igual manera se habían subrayado el potencial de sus hallazgos sobre la subjetividad en situaciones de violencia para ser aplicados no solo en la teoría, sino también en la configuración de políticas educativas que abordaran la reconstrucción identitaria en contextos de conflicto. Posturas dadas por autores como Castiblanco-Castaño (2017), Giraldo et al. (2015) y Ramírez-González (2017), Cortés-Ibáñez (2012) y Vélez-Acelas (2024).

En relación con la adaptación de estrategias pedagógicas, se remarcaba la necesidad de que las propuestas educativas sobre la convivencia escolar y la inclusión se ajustaran a las diversas realidades socioculturales de los estudiantes colombianos. Esto implicaba que los enfoques pedagógicos no podían ser rígidos, sino que debían ser lo suficientemente flexibles para responder a las particularidades de cada entorno, sobre todo en comunidades que habían experimentado desplazamientos o traumas colectivos, además, se enfatizaba en la centralidad de la diversidad cultural en esta adaptación, sugiriendo que cualquier estrategia educativa debía estar profundamente arraigada en el reconocimiento y valoración de las diferencias culturales y sociales de los estudiantes. Como lo postulaba Giraldo et al. (2015), Vélez-Latorre (2013), Viuché-Español (2020) y Díaz-Better (2019).

Respecto a la resiliencia y reconstrucción identitaria, se destacaba la importancia de la resiliencia como un proceso clave para la reconstrucción de la identidad en contextos de violencia y desplazamiento. En particular se enfatizaba cómo las experiencias traumáticas impactaban profundamente la subjetividad, afectando tanto el proceso de recuperación identitaria como la capacidad de los individuos para reintegrarse a la vida social. Por otro lado, se examinaba cómo los procesos de reconstrucción identitaria, dentro del marco del conflicto armado y el posacuerdo, tenían implicaciones directas en la cohesión social y en las dinámicas de inclusión en las comunidades afectadas. Aportes dados por Cortés-Ibáñez (2012), Avella-González (2016), Vélez-Acelas (2024), Rodríguez-Charry (2022) y Romero-Galeano (2012).

Finalmente, el impacto de las políticas educativas en la enseñanza era un punto fundamental abordado por Taborda-Caro (2015), Rodríguez-Charry (2022) y Mora-Forero (2018). Estos autores destacaban que las políticas educativas jugaban un rol esencial no solo en la enseñanza de la convivencia, sino en la gestión efectiva de la

diversidad en las aulas colombianas. Sus estudios revelaban que las políticas no debían limitarse a promover la inclusión y la paz en un nivel teórico, sino que debían ser flexibles y adaptables para responder a las diversas realidades de los estudiantes, particularmente en aquellos contextos donde la violencia y el conflicto habían dejado cicatrices profundas. La verdadera transformación educativa requería políticas que se ajustaran a las necesidades específicas de cada comunidad, fomentando una educación que contribuyera activamente a la reconciliación y la cohesión social. Con estas reflexiones, se daba paso a la siguiente sección de hallazgos, donde se profundizaría en cómo estos enfoques habían contribuido al entendimiento de las dinámicas de alteridad, convivencia y educación en los estudios revisados.

7.1.2.1. Hallazgos de las tendencias investigativas

La alteridad, concebida como el reconocimiento y respeto por la otredad, fue un pilar central en la convivencia escolar, y había sido abordada por numerosos estudios en este estado del arte, los cuales examinaban cómo la percepción y manejo de la alteridad afectaban las dinámicas interpersonales en los espacios educativos. Castiblanco-Castaño (2017) señalaba que:

“Aquel problema acerca del otro, es decir, la necesidad intelectual de dar razón suficiente de nuestra convivencia con otras personas no comenzó propiamente en la antigüedad griega como sucede con la mayoría de los interrogantes de la historia de la filosofía” (p.68).

Sugirió que el desafío de la alteridad no era exclusivo de la tradición filosófica clásica, sino un problema vigente que atravesaba la construcción de una convivencia inclusiva y respetuosa en las escuelas.

La interacción humana en la escuela, entonces, no se basaba exclusivamente en principios racionales, sino que, como mencionaba Castiblanco-Castaño, “la convivencia y la compañía entre los hombres parecen radicar más bien en algo anterior a cualquier razonamiento discursivo” (p.77), lo que subrayaba la importancia de un vínculo más profundo y esencial en las relaciones educativas. Esta perspectiva era reforzada por Laín, quien destacaba que para que hubiera una verdadera comunidad de razón con el otro, este debía ser visto como una “sede individual y corpórea de una razón universal” (citado en Castiblanco-Castaño, 2017, p.77), un reconocimiento que trascendía la mera coexistencia. En este contexto, el filósofo Laín sugería que para que existiera una verdadera comunidad de razón con el otro, este debía ser visto como sede individual.

“El hombre, en cambio, es virtualmente capaz, atendiendo a la generalidad de su conducta, de desenvolverse en toda suerte de coyunturas. Empero, en el caso de un otro específico, aquello supone que este sea “sede individual y corpórea de una «razón universal»”, en virtud de la cual se puede tener con él una “comunidad en la razón” (Castiblanco-Castaño, 2017, p.77).

En este sentido, Castiblanco-Castaño advirtió que una visión puramente analógica de la alteridad no era suficiente para capturar las formas más complejas de la convivencia, afirmando que “la forma analógica de concebir al otro no logra dar cuenta de las formas superiores de la convivencia interpersonal entre el yo propio y el yo ajeno” (p.79). Esto nos invitó a comprender la alteridad como una experiencia vivida y compartida en el día a día escolar, en la cual la ética comunitaria se convertía en el marco para evaluar las relaciones educativas. Según Castiblanco-Castaño, “el incumplimiento o el cumplimiento del deber moral” era clave para analizar la convivencia en la escuela (p.83), haciendo de la ética un principio rector.

Programas como el “Proyecto Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe” reflejaron estos principios, enfocándose en combatir

la violencia escolar y sus efectos negativos en el aprendizaje (Giraldo et al., 2015). De manera similar, Mauricio Katz (citado en Giraldo et al., 2015, p.27) subrayó que la educación era un “eje estratégico en la construcción del tejido social”, destacando su rol esencial en la dignificación de la vida y la convivencia pacífica, particularmente en contextos de conflicto.

En el marco legislativo, la Ley 1732/2015, que establecía la Cátedra de la Paz, subrayaba la importancia de formar a los estudiantes en “el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz y a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo y justicia” (Giraldo et al., 2015, pp.76-77). Este enfoque legal era fundamental para promover una educación inclusiva y transformadora, donde la alteridad era un eje central de la convivencia escolar.

Vélez-LaTorre (2013) profundizó en este enfoque al describir la educación inclusiva como un proceso que reconocía “las posibilidades de aprendizaje, convivencia y participación de todos los estudiantes en la misma comunidad educativa” (p.11), sugiriendo que las instituciones educativas debían adaptarse para responder a la diversidad de sus estudiantes. Además, Díaz-Better (2019) reforzó esta idea al considerar la alteridad como un “puente para la trascendencia ética” y esencial para la “convivencia sana y pacífica con los otros” (p.69). Mockus y Corzo (citado en Díaz-Better, 2019, p.69) añadieron que la convivencia escolar debía basarse en la capacidad de las instituciones y los individuos para regularse mediante la ley, la moral y la cultura, destacando la importancia de los acuerdos comunitarios en la creación de un entorno escolar justo.

Sin embargo, como advirtió Díaz-Better (2019), “los espacios educativos a veces se convertían en entornos homogéneos, lo que podía fomentar la discriminación en lugar de la inclusión” (p.69). Esto resaltaba la necesidad de construir espacios de convivencia

en los que se valorara activamente la diversidad, legitimando tanto lo semejante como lo diferente para establecer relaciones equitativas.

Finalmente, las investigaciones reflejaban una tendencia hacia una educación que valoraba la alteridad como un principio ético y que promovía una cultura de paz. Los estudios y programas analizados mostraban la urgencia de integrar la alteridad en la vida escolar, desde las políticas educativas hasta las interacciones cotidianas. Esto sugería que el verdadero desafío no solo radicaba en enseñar la coexistencia, sino en fomentar una comunidad educativa donde la diversidad era celebrada y respetada, contribuyendo a una convivencia escolar inclusiva y solidaria.

En este sentido, la conceptualización de la alteridad en el contexto escolar se convertía en un eje transversal para entender cómo las dinámicas de interacción entre estudiantes y docentes se transformaban en escenarios de aprendizaje y convivencia. La alteridad, vista como el reconocimiento activo del otro, implicaba una interacción constante entre las diferencias culturales, sociales y personales que cada individuo aportaba al entorno educativo. Este proceso, más allá de un simple reconocimiento, exigía una legitimación de la diferencia, permitiendo que las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar se construyeran sobre bases de equidad, respeto y justicia.

7.1.3. Conceptualización de la alteridad en el contexto escolar

La conceptualización de la alteridad en el ámbito educativo se constituyó como un tema de interés social, pues abordó las múltiples dimensiones de la diferencia y el reconocimiento en las relaciones humanas. En el contexto escolar, la alteridad se manifestó como una diversidad observable y como una estructura fundamental que moldeó las interacciones, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación de la identidad; este concepto, explorado por pensadores como Emmanuel Levinas (2020), se

centró en la ética de la relación con el “otro”, que no se reducía al conocimiento, sino que se fundamentaba en la responsabilidad y la respuesta moral.

Según Giraldo et al. (2015), la construcción de una cultura de paz en el contexto educativo posconflicto requirió que los individuos superaran las barreras del egoísmo y la egolatría, adoptando una visión de igualdad compartida, los autores sostuvieron que:

“Para que se de esta relación de reconocimiento y de responsabilidad el ser humano deberá despojarse de concepciones egoístas y ególatras que le impiden aproximarse a los otros desde una concepción de igualdad en cuanto a seres con la misma dignidad. Esto requiere de una reflexión profunda desde el interior del ser, que trascienda al mundo externo y haga posible el despertar de la conciencia” (Giraldo et al., 2015, p.142).

Esta reflexión, que trascendió al mundo externo, se convirtió en un despertar de la conciencia que habilitó el reconocimiento pleno del otro. En esta línea, Vila (2006), citado por Giraldo et al. (2015), planteó que “la comprensión de la alteridad emergió desde el encuentro entre lo propio y lo otro que se hacía presente frente a nosotros” (p.143), lo anterior, se enmarcó en tres conceptos claves: “diferencia”, “comprensión” y “reconocimiento”, que fueron esenciales para legitimar y valorar la presencia del otro en su inconmensurabilidad y necesidad para la convivencia. La perspectiva de Emmanuel Levinas (2020), como destacó Giménez (2011) citado por Giraldo et al. (2015), introdujo una dimensión ética fundamental en la relación con el otro. A continuación, se presentó una tabla que organizó los conceptos clave de la alteridad en la educación, facilitando una visión estructurada de cómo se abordó la alteridad desde diversas perspectivas y su relevancia en el contexto escolar, en base al estado del arte estudiado.

Tabla 1.*Conceptualizaciones de la alteridad en el ámbito educativo*

| Categoría | Subcategoría | Descripción |
|--|---|---|
| Alteridad como Responsabilidad Ética | Relación ética con el otro | La alteridad se basa en una obligación ética hacia el otro, promoviendo el respeto y cuidado mutuo. |
| Alteridad y Diversidad como Ejes de Convivencia | Diversidad y pluralidad en el contexto escolar | La alteridad abarca la diversidad visible y no visible, valorando las diferencias para fomentar una convivencia inclusiva. |
| Alteridad y Justicia | Relación entre justicia y alteridad | La justicia requiere el reconocimiento de la alteridad y la adaptación a las diferencias para una convivencia equitativa. |
| Alteridad en el Diálogo y Resolución de Conflictos | Diálogo con la alteridad para la resolución de conflictos | El diálogo genuino con el otro facilita la comprensión mutua y la resolución de conflictos en contextos escolares. |
| Alteridad en la Práctica Pedagógica | Implementación de pedagogías inclusivas | Las prácticas pedagógicas que promueven la empatía, el diálogo y el autoconocimiento son fundamentales para una convivencia respetuosa. |

Fuente: construcción propia (2024)

El enfoque ético sobre la alteridad, como una constante en la reflexión filosófica y pedagógica, reveló cómo la interacción con el “otro” fue esencial en la configuración tanto de las políticas educativas como de las relaciones cotidianas dentro del entorno escolar. Autores como Castiblanco-Castaño (2017), Giraldo et al. (2015), Ramírez-González (2017), Cortés-Ibáñez (2012) y Vélez-Acelas (2024) coincidieron en que la alteridad trascendió el mero reconocimiento cognitivo, implicando una profunda responsabilidad ética. Este enfoque se nutrió de la filosofía de Emmanuel Levinas (2020), quien, citado por Giraldo et al. (2015), sugirió que la relación con el “otro” imponía una obligación moral que antecedió cualquier decisión consciente, siendo fundamental en la convivencia escolar.

Para Castiblanco-Castaño (2017), la identidad se construyó a través de la interacción constante con los demás, lo que implicó un deber ético de cuidado y respeto hacia el otro. De manera similar, Ramírez-González (2017), influenciado por Gadamer, reforzó la idea de que el diálogo genuino solo fue posible si había una disposición ética

hacia la comprensión del otro, destacando la importancia de la apertura hacia el diálogo como un mecanismo esencial en la educación para la paz.

La alteridad, cuando fue vista desde la diversidad, fue tratada por autores como Vélez-LaTorre (2013), Viuché-Español (2020), Montagut et al. (2015) y Rodríguez-Charry (2022) desde una perspectiva inclusiva que abarcó las dimensiones culturales, de género, lingüísticas y religiosas. Estos autores subrayaron la importancia de no solo reconocer, sino también celebrar las diferencias visibles e invisibles en el ámbito escolar. Vélez-LaTorre (2013), por ejemplo, destacó la necesidad de visibilizar a grupos minoritarios, legitimando sus identidades dentro del sistema educativo y contribuyendo así a una cultura de paz y respeto por la diversidad.

En el ámbito de la justicia y la alteridad, Giraldo-Bustamante (2016) y Rodríguez-Charry (2022) profundizaron en la conexión entre ambas, argumentando que una verdadera justicia exigía el reconocimiento de la alteridad. La justicia, entendida no solo desde una perspectiva legal, sino también ética, requirió ajustar las prácticas educativas para asegurar un trato equitativo a todos los estudiantes, lo que incluyó el reconocimiento de sus diferencias individuales.

El diálogo y la resolución de conflictos, como subproductos de la alteridad, fueron abordados por Ramírez-González (2017) y Avella-González (2016), quienes insistieron en que el diálogo genuino solo fue posible cuando se reconoció la alteridad del otro. Este reconocimiento requirió la disposición de los participantes para ser interpelados por las diferencias, lo que en ocasiones pudo resultar incómodo, pero fue necesario para alcanzar una convivencia auténtica. En el entorno escolar, esto se tradujo en la necesidad de que tanto estudiantes como educadores estuvieran abiertos a escuchar y aprender del otro, viendo las diferencias como oportunidades de crecimiento.

Por otro lado, la resiliencia y la reconstrucción identitaria en contextos de conflicto fueron temas abordados por Avella-González (2016) y Vélez-Acelas (2024). Estos autores destacaron cómo el reconocimiento de la alteridad en situaciones de desplazamiento y exclusión pudo ser un motor para la reconstrucción identitaria y la superación del trauma. Vélez-Acelas (2024) analizó particularmente cómo las mujeres que habían sido marginalizadas utilizaron su alteridad como una forma de resistencia y empoderamiento, lo cual pudo ser un ejemplo de resiliencia aplicado al entorno educativo.

Finalmente, Díaz-Better (2019) y Vélez-Acelas (2024) subrayaron la importancia de integrar la alteridad en las prácticas pedagógicas cotidianas. Para Díaz-Better, la clave estuvo en desarrollar competencias emocionales y sociales, como la empatía y la capacidad de diálogo, esenciales para mejorar la convivencia escolar. Estas competencias permitieron que la alteridad fuera vista no como una amenaza, sino como un valor que enriqueció el clima escolar. Por su parte, Vélez-Acelas (2024) destacó el papel de la alteridad en la lucha por la justicia y la inclusión, promoviendo un enfoque educativo basado en la equidad y la resiliencia.

La alteridad se presentó no solo como un concepto filosófico, sino como una realidad vivida que configuró las relaciones y el aprendizaje en el ámbito educativo. Promover una convivencia escolar pacífica, basada en el reconocimiento mutuo, el respeto y la justicia, requirió integrar la alteridad en el centro de las prácticas pedagógicas, asegurando que cada individuo fuera valorado por sus diferencias y contribuciones únicas. Este enfoque promovió una comunidad educativa más inclusiva y solidaria, donde el respeto por la diversidad fue el pilar fundamental de la convivencia.

En esta línea, los enfoques y tendencias críticas dentro del estado del arte resaltaron la importancia de analizar la alteridad desde una perspectiva más amplia y crítica. Los estudios revisados pusieron de manifiesto cómo los enfoques tradicionales

sobre la convivencia escolar debieron ser repensados, incorporando nuevas reflexiones que consideraron las dinámicas de poder, la exclusión y la marginalización. Autores como Avella-González (2016) y Ramírez-González (2017) coincidieron en que fue necesario abordar la alteridad no solo desde un enfoque teórico, sino también desde un enfoque que cuestionó las estructuras de dominación presentes en las instituciones educativas. Las tendencias críticas también subrayaron la importancia de un análisis interdisciplinario, donde la filosofía, la pedagogía, la sociología y la política se entrelazaron para ofrecer una visión más completa de los desafíos de la convivencia escolar.

Por lo tanto, los enfoques críticos dentro del estado del arte buscaron comprender la alteridad como un principio ético, también intentaron cuestionar y transformar las prácticas educativas que perpetuaron la desigualdad y el conflicto. Estas corrientes críticas sugirieron que la convivencia escolar debió ser vista como un espacio para la justicia social y la transformación cultural, donde la alteridad se convirtió en una herramienta para deconstruir los discursos hegemónicos y abrir paso a una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

7.1.4. Enfoques y tendencias críticas en el estado del arte

El análisis de la alteridad y la convivencia escolar reveló enfoques predominantes en las distintas líneas investigativas. Al observar la figura 1 (ver página 45), se destacó que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas presentó un enfoque más amplio hacia la convivencia escolar, con un total de 26 documentos; orientado principalmente hacia los aspectos prácticos y cotidianos de la dinámica educativa, priorizando temas relacionados con la evaluación académica y la gestión escolar. Este interés reflejó la búsqueda de los docentes por mejorar su formación profesional y desarrollar competencias más técnicas y estructurales, en lugar de explorar cuestiones profundas

como los conflictos sociales o armados. Por lo tanto, se evidenció un interés más marcado en las cuestiones diarias de la escuela y la práctica educativa, dejando de lado reflexiones teóricas o filosóficas que podrían brindar una comprensión directa del contexto escolar.

En contraste, la Universidad de los Andes y la Pontificia Universidad Javeriana presentaron un enfoque investigativo más orientado hacia la alteridad, con 19 y 9 documentos respectivamente, ya que tendieron a centrarse en problemáticas sociales y culturales complejas, tales como la alteridad, los conflictos armados, y los procesos de exclusión e inclusión. Estas líneas de investigación evidenciaron un interés profundo en el análisis de los desafíos históricos y sociales, abordando temas como las narrativas coloniales y poscoloniales, así como los derechos humanos. Aunque estos enfoques fueron fundamentales para comprender el conflicto y la memoria histórica del país, tendieron a alejarse de las dinámicas prácticas de la convivencia escolar cotidiana, lo que reflejó una tendencia hacia una investigación más académica y teórica, sin ofrecer siempre soluciones inmediatas para los problemas escolares.

Por otro lado, la Universidad Pedagógica Nacional, aunque tuvo un menor número de documentos sobre alteridad y convivencia escolar (6 y 10 respectivamente), se enfocó principalmente en la praxis pedagógica y el rol del docente en la formación inclusiva, evidenciando un interés por articular las teorías educativas con la práctica docente, sin profundizar tanto en las reflexiones sobre conflictos estructurales y sociales, que podrían enriquecer la comprensión de las dinámicas de poder y exclusión en el ámbito escolar.

Una reflexión crítica surgió al notar cómo ciertos temas, que se habían vuelto populares o de moda en el discurso educativo, a menudo eran abordados de manera superficial. Si bien estos términos emergieron con relevancia mediática, en muchos casos no profundizaron en las causas estructurales de los conflictos y desigualdades que subyacen en el entorno escolar; lo que a su vez pudo llevar a que se perdiera de vista el

análisis profundo de las dinámicas de poder, exclusión y alteridad que marcaron la realidad diaria de las comunidades educativas, abordándose únicamente desde una perspectiva reduccionista que ignoraba la complejidad de estos fenómenos.

Un enfoque crucial se relacionó con el contexto histórico del posconflicto en Colombia, especialmente a partir de la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las FARC en 2016 (ver figura 2, página 46). En este marco, el eje de “Alteridad e Identidad” tuvo un mayor número de publicaciones en los años 2016 y 2018, lo que coincidió con el periodo posterior a la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno colombiano y las FARC en 2016. Este contexto del posconflicto probablemente incentivó la reflexión académica sobre la construcción de nuevas identidades en un país que estaba intentando sanar de décadas de conflicto armado.

El eje “Educación y Convivencia” fue relativamente estable, pero con un leve aumento en 2016 y una nueva aparición en 2020, relacionado con la implementación de políticas educativas centradas en la paz y la convivencia, como la Cátedra de Paz, que se implementó en este periodo. “Desplazamiento y subjetivación” mostró una preocupación constante en años claves, como 2012 y 2020, lo que pudo reflejar el impacto continuo del desplazamiento forzado, uno de los mayores legados del conflicto armado. La subjetivación de las comunidades desplazadas, en términos de cómo fueron reconocidas y representadas en el sistema educativo y en la sociedad.

Aunque menos predominante, el tema de “Justicia y Derecho” apareció principalmente entre 2014 y 2016, coincidiendo con los años en que las discusiones en torno al marco legal del posconflicto, como el sistema de justicia transicional y la implementación de los acuerdos de paz, fueron de gran relevancia. El enfoque legal pudo estar relacionado con la necesidad de establecer mecanismos de justicia que garanticen

los derechos de las víctimas y de los actores del conflicto en el contexto educativo y social.

Se puso en manifiesto que los primeros enfoques investigativos en educación y convivencia escolar solían apoyarse en perspectivas filosóficas y epistemológicas, como la Fenomenología y la Hermenéutica (ver figura 3, página 47). Este hecho sugirió que, ante la irrupción de nuevas áreas de estudio, era necesario comenzar por desentrañar los fundamentos conceptuales y subjetivos de las experiencias educativas. La fenomenología, en particular, ofreció una ventana hacia el análisis profundo de las interacciones entre subjetividades en el entorno escolar, proporcionando herramientas clave para comprender cómo se vivieron, negociaron y construyeron la alteridad y la diferencia dentro de estos espacios.

A medida que los estudios se problematizaron o complejizaron, se observó una transición hacia enfoques más aplicados, como la Investigación-Acción y la Pedagogía Crítica que buscaron conectar la teoría con la praxis, intentando intervenir de manera directa en las dinámicas educativas y promover cambios concretos. No obstante, la implementación de estos enfoques presentó mayores desafíos, ya que adaptar los marcos filosóficos y teóricos a las realidades sociales y contextuales de las instituciones educativas implicó enfrentarse a resistencias estructurales, culturales y normativas. Mientras tanto, el menor protagonismo del Análisis Histórico y Comparativo señaló una oportunidad para profundizar en cómo las políticas y prácticas del pasado habían moldeado las configuraciones actuales de convivencia y alteridad en las escuelas, un área que aún requería más exploración para entender mejor las continuidades y rupturas en la evolución de las dinámicas educativas en Colombia.

En este sentido las estrategias metodológicas, reforzaron este enfoque, donde el análisis hermenéutico priorizó la reflexión crítica y la interpretación filosófica sobre la

acción directa en los contextos educativos (ver figura 4, página 50). En la práctica diaria, se evidenció que los docentes, sin la preparación adecuada, debieron enfrentarse a dinámicas que iban mucho más allá de la enseñanza académica. La falta de formación específica para manejar situaciones de alteridad, trauma, discriminación, y los problemas emocionales y sociales de los estudiantes, generó una brecha significativa entre el currículo formal y la realidad compleja del aula. Por otra parte, la imposición de políticas educativas autoritarias también representó una causa clave de la problemática en la convivencia escolar, ya que tendieron a promover una lógica de represión más que de acuerdo y convivencia, lo cual generó una atmósfera donde la disciplina fue impuesta y no negociada. Esto contrastó con la necesidad de un enfoque pedagógico que valorara el diálogo y el consenso, aspectos fundamentales para una convivencia escolar democrática y respetuosa.

Otra causa significativa fue la historicidad institucional, donde las prácticas y dinámicas de la escuela habían sido tradicionalmente construidas sin la participación activa del estudiantado; generando un desfase entre las demandas contemporáneas de los jóvenes y la oferta educativa. La escuela, en muchas ocasiones, siguió un modelo basado en tradiciones y jerarquías rígidas, que no permitió la intervención ni el protagonismo de los estudiantes en la toma de decisiones, limitando la posibilidad de crear un entorno inclusivo donde la alteridad y la diversidad fueron reconocidas y celebradas. Finalmente, el no reconocimiento de las nuevas identidades y de las formas emergentes de convivencia y relacionamiento juvenil también fue una causa subyacente de las tensiones en el ámbito escolar. Las instituciones educativas desconocieron los cambios en las subjetividades juveniles, las nuevas formas de organización social y las maneras contemporáneas en que los jóvenes se relacionaron entre sí. En consecuencia, la falta de reconocimiento de estas

dinámicas generó una desconexión entre los estudiantes y la escuela, que se percibió como una institución anacrónica e incapaz de atender sus realidades y aspiraciones.

Las herramientas metodológicas (ver figura 5, página 51), destacaron que el análisis textual y documental fue la herramienta predominante. Esto complementó la tendencia filosófica y hermenéutica observada en las gráficas anteriores. A través de estas herramientas, se pudieron identificar las tensiones entre las políticas educativas formales y las prácticas cotidianas en las escuelas. Finalmente, la gráfica 6 sobre las herramientas metodológicas (ver página 51), al evidenciar el predominio del análisis de textos, reforzó la idea de que los estudios tendieron a centrarse más en lo normativo y discursivo que en la observación directa de las dinámicas escolares.

Más allá de los temas obtenidos de las problemáticas abordadas en el estado del arte, lo interesante fue observar cómo la investigación pareció responder a una dinámica donde la interacción humana y las relaciones de poder en el entorno escolar no se enfocaron únicamente en la resolución de conflictos, sino en la transformación estructural de las subjetividades y los espacios educativos (ver figura 7, página 56).

Lo que este gráfico reveló no fue solo el impacto del posconflicto, sino cómo los investigadores buscaron construir nuevas bases de convivencia a partir de un enfoque que no se limitó a las soluciones inmediatas de la violencia escolar, sino que abordó una comprensión más profunda de las identidades en proceso de construcción. Esta tendencia apuntó a un cambio de paradigma donde las instituciones educativas no se percibieron únicamente como centros de instrucción académica, sino como lugares de negociación constante de identidad, inclusión y justicia social.

En continuidad al contexto anterior hubo una relativa menor atención al enfoque de “Justicia y Derecho”, que podría haberse considerado un eje estructural en la construcción de paz; aunque las políticas públicas y leyes como la Ley 1620 o la Ley de

Víctimas tuvieron un impacto en la convivencia escolar, los investigadores parecieron estar priorizando enfoques más experienciales y subjetivos, lo cual pudo indicar una crítica implícita hacia la efectividad limitada de estas leyes cuando no se acompañaron de un cambio más profundo en las relaciones humanas dentro de las instituciones.

En la comparación de las figuras 8 y 9 (página 58 y 60) se reveló una tendencia crucial en el ámbito de las investigaciones educativas en el contexto colombiano, particularmente en lo relacionado con el posconflicto y las políticas de reconciliación. La figura 8 mostró cómo la teorización de la alteridad e identidad ocupó un lugar predominante en los alcances logrados, mientras que en la figura 9 se destacó también la comprensión de la alteridad como el tema más investigado, reflejando una tendencia clara: las investigaciones tendieron a centrarse en el reconocimiento del otro como un mecanismo esencial para la construcción de una convivencia más inclusiva en las escuelas, lo que respondió a una necesidad social urgente en el contexto del posconflicto, donde la alteridad fue una herramienta para la reconciliación, y más concretamente, en las prácticas de justicia transicional en las comunidades educativas.

El énfasis en la “justicia”, aunque menos representado en términos de cantidad de estudios (figura 9, ver página 60), fue fundamental dentro del contexto de reconstrucción social tras el conflicto armado. En las escuelas, este enfoque de justicia restaurativa se pudo entender como una herramienta esencial para sanar las fracturas sociales que el conflicto exacerbó. La justicia restaurativa, instaurada con los Acuerdos de Paz y normativas como la Ley de Justicia y Paz de 2005, y posteriormente fortalecida con la Ley para la Terminación del Conflicto Armado de 2012, permitió que los marcos de justicia restaurativa fueran incorporados en las instituciones educativas. Esto posibilitó que las escuelas abordaran “sus propias formas de justicia”, estableciendo reflexiones y procesos internos sobre cómo enfrentar y resolver conflictos. Esto se conectó con la

categoría de “subjetividad en contextos de violencia” presente en la figura 8, pues dichos estudios buscaron comprender cómo la subjetividad de los estudiantes y docentes se había transformado a causa de la violencia estructural, y cómo las prácticas educativas pudieron contribuir a restaurar las relaciones dañadas y a transformar los entornos escolares en espacios de reconciliación y convivencia pacífica.

Es interesante que las propuestas críticas para la justicia ocuparon un lugar marginal (figura 9), donde se evidenció una falta de atención hacia las formas de justicia restaurativa en el entorno escolar, una cuestión preocupante cuando se consideró que las escuelas, especialmente en zonas afectadas por el conflicto, fueron espacios donde la justicia transicional pudo tener un impacto directo en la convivencia. Se observó una tendencia hacia la reflexión teórica, pero una implementación más limitada de políticas concretas de reparación y reconciliación, lo que pudo haber estado relacionado con la limitada presencia de propuestas de políticas educativas (figura 8).

Además, el análisis de los modelos y estrategias educativas (figura 9) reflejó el esfuerzo por traducir la teorización de la alteridad en prácticas pedagógicas concretas. Sin embargo, esta transición no fue del todo efectiva, dado que las políticas públicas educativas, como la Ley 1620/2013, tuvieron dificultades para transformar las dinámicas escolares de manera sostenible.

Finalmente, la figura 10 (ver figura 61) reveló una profunda tensión entre la teorización filosófica y su aplicación concreta en el ámbito educativo colombiano, particularmente en un contexto de transición hacia la paz y la reconciliación. Los pilares de la justicia transicional —verdad, justicia, reparación y no repetición— encontraron eco en los esfuerzos por reconstruir identidades y promover la resiliencia en las aulas, donde los docentes se enfrentaron a dinámicas complejas de alteridad y exclusión. Sin embargo, los datos reflejaron que la adaptación de estrategias pedagógicas y la implementación

práctica de estas conclusiones filosóficas aún presentaron desafíos considerables. En este sentido, instrumentos como el Directorio de Protocolos de Atención Integral y el Comité Distrital de Convivencia Escolar, enmarcados en la Ley 1620/2013, fueron fundamentales para coordinar mecanismos de atención que protegieron los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes.

Pese a su relevancia, la aplicación de estas políticas educativas fue limitada en su capacidad para transformar profundamente las estructuras de poder y convivencia en las escuelas. Aunque la Ley 1620 buscó prevenir y gestionar situaciones de violencia escolar, los principios de verdad y justicia aún no lograron integrarse de manera efectiva en las prácticas cotidianas de los actores educativos. Esta realidad exigió una mayor articulación entre los marcos filosóficos y la acción pedagógica concreta, de manera que los principales actores —docentes, directivos y comités— pudieran garantizar una transformación sustancial en las dinámicas de convivencia escolar y la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Bogotá. A continuación, se presentaron análisis que exploraron cómo estas relaciones entre sujetos se configuraron en el entorno escolar, destacando la importancia de la alteridad en la formación de vínculos, así como el papel de la Cátedra de la Paz en la creación de un ambiente educativo inclusivo, ético y transformador, donde el otro se percibió como un agente activo en la construcción del tejido social dentro del aula.

7.1.5. Relaciones de los sujetos en la alteridad y la cátedra en el aula

En las dinámicas de alteridad y la implementación de la Cátedra de Paz en el aula, las relaciones entre los sujetos —estudiantes, docentes y padres de familia— fueron profundamente influenciadas por las políticas educativas de las distintas administraciones en Bogotá. Bajo la iniciativa de Bogotá Humana, la relación entre los sujetos de la

comunidad educativa se centró en la participación activa del estudiante. Se promovió una política que buscaba empoderar a los jóvenes como sujetos de derechos, fomentando su protagonismo en la toma de decisiones y su capacidad para influir en la construcción de la convivencia escolar. Esta administración promovió la inclusión, el diálogo y la capacidad crítica del estudiante, entendiendo que la educación no solo debía formar en conocimientos, sino también en valores democráticos. La alteridad, bajo este enfoque, se abordó desde la integración activa del “otro” en los procesos educativos, permitiendo que las diferencias fueran un motor de aprendizaje y de transformación social.

En cambio, la administración de Bogotá Mejor para Todos instauró una visión más normativa de la convivencia, en la que los estudiantes fueron vistos como sujetos que debían adaptarse a un conjunto de reglas preestablecidas para mantener un orden en la escuela. Aquí, la relación entre alteridad y convivencia escolar estuvo más estructurada por la idea de normalización del comportamiento estudiantil, donde las políticas pusieron énfasis en la disciplina y el cumplimiento de normas como base para la convivencia. Esto generó interrogantes sobre si dicha normatividad podía ahogar la capacidad crítica de los estudiantes, limitando su participación activa y su potencial para desafiar las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades en la escuela.

Para los docentes, la diferencia entre ambas administraciones impactó significativamente sus roles en el aula. En Bogotá Humana, los maestros fueron concebidos como mediadores del diálogo, facilitadores de procesos participativos y defensores de una educación crítica que cuestionaba las jerarquías tradicionales. Esta visión requirió que los docentes adoptaran un enfoque inclusivo y transformador, en el que la alteridad no solo se reconoció, sino que se vivió como una herramienta pedagógica esencial. La Cátedra de Paz, en este contexto, se convirtió en un espacio de reflexión y

acción donde los docentes promovieron la justicia social, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de una convivencia basada en el respeto mutuo.

Por otro lado, en la administración de Bogotá Mejor para Todos, los docentes se vieron muchas veces obligados a desempeñar un rol más centrado en el cumplimiento de las normas, donde su función estuvo más vinculada al control y la disciplina que a la mediación y el diálogo. Esto afectó la forma en que los maestros pudieron interactuar con los estudiantes, limitando, en muchos casos, la posibilidad de que los procesos de alteridad se transformaran en verdaderos espacios de encuentro y reconocimiento mutuo. Las políticas de convivencia estuvieron más orientadas a mantener un orden establecido, en lugar de fomentar una cultura educativa dinámica, abierta al cambio y a la crítica.

En cuanto a los padres de familia, en Bogotá Humana se impulsó su participación activa en los procesos educativos, reconociendo que la familia es un pilar fundamental en la construcción de la convivencia escolar. Se promovieron espacios donde los padres pudieron interactuar directamente con las políticas educativas, contribuyendo a la creación de una comunidad educativa más cohesionada y democrática. En cambio, en Bogotá Mejor para Todos, aunque se reconoció la importancia de la familia en la educación, el enfoque se inclinó más hacia la vigilancia y el control sobre el comportamiento de los estudiantes, enfatizando la responsabilidad de los padres en garantizar que sus hijos cumplieran con las normas establecidas.

Este análisis muestra que las relaciones de alteridad en el aula y la implementación de la Cátedra de Paz fueron modeladas por enfoques educativos profundamente contrastantes. Mientras que Bogotá Humana abogó por una participación activa y crítica, donde la alteridad fue una oportunidad para el crecimiento y la transformación social, Bogotá Mejor para Todos impuso una visión más normativa y controladora, donde el comportamiento adecuado estuvo por encima del reconocimiento genuino de las

diferencias. Esta dualidad genera un cuestionamiento sobre el impacto que estas políticas han tenido en la capacidad de las escuelas para ser verdaderos espacios de convivencia inclusiva, democrática y justa.

¿Cómo pudieron los estudiantes pasar de un modelo que fomentaba su participación activa a otro que priorizaba el comportamiento normativo sin perder su capacidad crítica? ¿Qué sucedió cuando las políticas educativas cambiaron drásticamente en términos de enfoque? ¿Se pudo sostener el empoderamiento de los estudiantes en un sistema que no les ofreció las mismas herramientas para cuestionar y participar?

A nivel práctico, los estudiantes que fueron empoderados bajo Bogotá Humana se enfrentaron a barreras institucionales bajo el nuevo enfoque, que promovió la conformidad y la normatividad en lugar de la transformación crítica. Esta discontinuidad en las políticas educativas afectó tanto a los estudiantes como a los docentes, quienes, en muchos casos, debieron ajustar sus prácticas pedagógicas a un enfoque más disciplinario. Los padres, por su parte, experimentaron esta transición de manera ambivalente, pues si bien el enfoque normativo de Bogotá Mejor para Todos buscó generar seguridad y orden en las escuelas, el enfoque previo había logrado mayor participación familiar en la construcción de una cultura escolar inclusiva.

En el contexto de Bogotá, las políticas de convivencia y alteridad no solo afectaron las dinámicas dentro de las aulas, sino que también configuraron la construcción de ciudadanía. Mientras Bogotá Humana promovió una visión de la educación como herramienta para la construcción de sujetos críticos y transformadores, el enfoque de Bogotá Mejor para Todos, al enfatizar el control y la normatividad, dejó de lado las dinámicas de poder y el empoderamiento de los estudiantes. Esta contradicción planteó interrogantes sobre la efectividad a largo plazo de estos enfoques, especialmente en un contexto posacuerdo donde la educación jugó un papel clave en la reconciliación y la

cohesión social. ¿Qué tipo de ciudadanos estuvimos formando cuando las políticas oscilaron entre el empoderamiento crítico y la imposición de normas?

Finalmente, al reflexionar sobre estas tensiones, fue crucial relacionar las políticas de convivencia con la teoría filosófica de la alteridad. Desde una perspectiva crítica, inspirada en pensadores como Dussel (1979-2006) o Levinas (2020), la educación no pudo limitarse a la transmisión de normas de conducta; debió fomentar la capacidad de reconocer al otro en su totalidad y dignidad, lo que incluyó su derecho a cuestionar y participar activamente en la construcción de su propio proceso educativo. Así, la convivencia escolar en Bogotá, en el contexto del posacuerdo, debió integrarse en una visión más amplia de justicia social, donde la alteridad no fue simplemente tolerada, sino abrazada como principio rector de la educación. La alteridad, en este sentido, debió ser la base sobre la cual se construyeron no solo las relaciones en el aula, sino también las políticas educativas, para garantizar que la convivencia y la paz no fueran objetivos temporales, sino pilares permanentes de una sociedad más equitativa y solidaria.

El análisis de las expresiones de alteridad y convivencia escolar en Bogotá, en el contexto del posacuerdo, mostró que las dinámicas educativas tuvieron el poder de transformar las relaciones sociales más amplias. La pregunta que surgió fue si el sistema educativo, con estas políticas cambiantes, pudo sostener una verdadera cultura de paz que reconociera y valorara la alteridad en todas sus dimensiones, desde el estudiante hasta el docente y la comunidad en general.

7.2. Expresiones de alteridad y convivencia escolar en Bogotá: análisis en el contexto del posacuerdo

En el contexto del posacuerdo en Colombia, las expresiones de alteridad y convivencia escolar en Bogotá adquirieron una relevancia especial, ya que reflejaron las

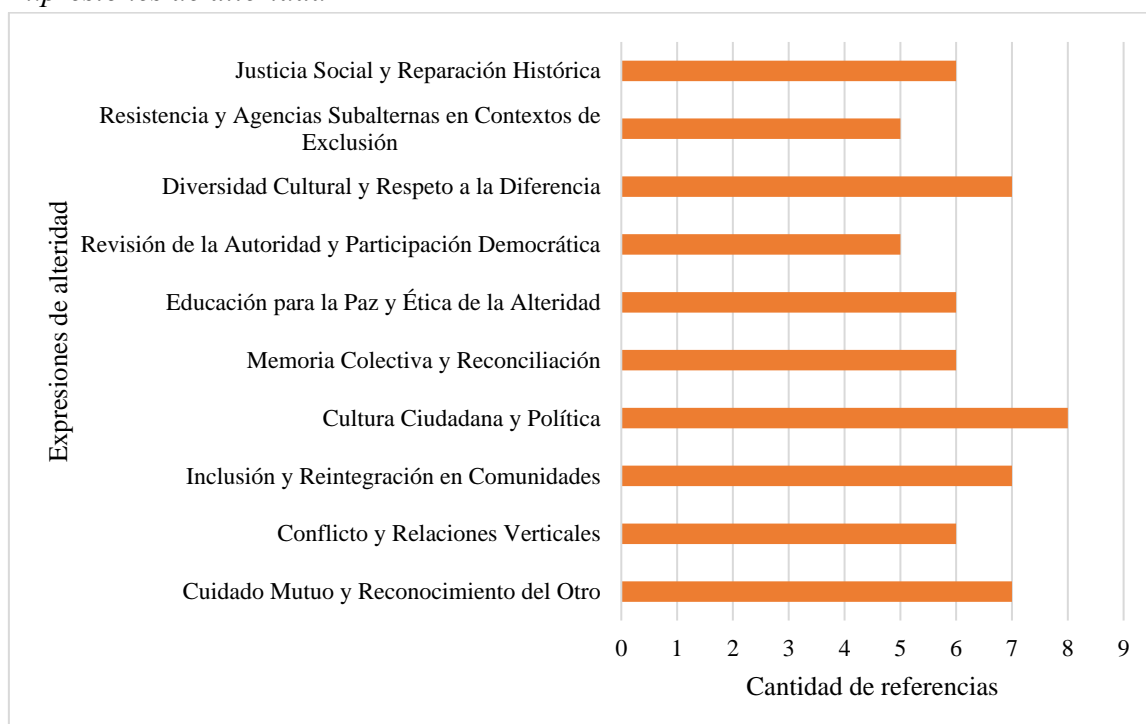
tensiones y oportunidades que surgieron en una sociedad que buscaba reconstruirse tras décadas de conflicto.

7.2.1. Expresiones de la alteridad: percepciones y realidades

Las expresiones de la alteridad en el entorno escolar de Bogotá revelaron una compleja interacción entre la diversidad cultural, social y política en una sociedad marcada por el posacuerdo; el estado del arte permitió observar cómo la alteridad se percibía y se gestionaba en las escuelas, reflejando tanto desafíos como oportunidades para la convivencia y la educación inclusiva.

Figura 11.

Expresiones de alteridad



Fuente: construcción propia (2024)

En el contexto del posacuerdo en Bogotá, las expresiones de alteridad en las escuelas reflejaron las complejas dinámicas sociales y culturales que atravesaron las relaciones entre estudiantes, docentes y la comunidad educativa. Estas dinámicas no solo se limitaron al reconocimiento del otro, sino que también implicaron un compromiso ético

profundo con el cuidado mutuo y la creación de un espacio de convivencia respetuosa. Como señalaron Díaz-Better (2019) y Giraldo et al. (2015), el reconocimiento de la otredad fue más allá de la mera tolerancia, convirtiéndose en un proceso transformador que exigió una reconfiguración de las relaciones escolares. En este sentido, la convivencia escolar se construyó sobre un delicado equilibrio entre el respeto por la diversidad y la gestión de los conflictos que surgieron de la falta de reconocimiento, como lo destacaron los estudios de Díaz-Better (2019) y Rodríguez-Charry (2022).

El desafío de integrar a excombatientes y comunidades marginadas en el entorno educativo cobró una importancia central en el posconflicto, donde la inclusión y la reintegración fueron pilares fundamentales. Tal como lo exploraron Salazar-Arango (2015) y Viuché-Español (2020), las escuelas se convirtieron en espacios clave para la construcción de una cultura de paz que promovió el diálogo y la justicia social. Aquí, la cultura ciudadana y política, abordada por Parra-Rincón (2022) y Coll-Ramírez (2019), jugó un rol crucial en la formación de una ciudadanía activa y crítica, capaz de gestionar la alteridad de manera constructiva.

La memoria colectiva y la reconciliación, como elementos centrales para superar las huellas del conflicto armado, fueron temas explorados por autores como Moreno-Ruiz & Rincón-Rodríguez (2020) y Rodríguez-Charry (2022). Estas investigaciones revelaron que la construcción de una convivencia sólida y basada en el reconocimiento del otro debía partir del análisis del pasado, de la promoción del diálogo intergeneracional y del fortalecimiento de una ética de la alteridad en el aula, tal como lo propusieron Giraldo et al. (2015) y Vélez-Acelas (2024).

En esta línea, Herrera-Acosta & Quevedo-Serrano (2018) y Coll-Ramírez (2019) subrayaron la necesidad de revisar la noción de autoridad y la participación democrática en el entorno escolar. La transformación de las escuelas en espacios participativos, donde

estudiantes y docentes co-construyeron normas y prácticas de convivencia, fue un paso esencial para consolidar la democracia desde las bases. La diversidad cultural y el respeto por las diferencias, aspectos que Viuché-Español (2020) y Salazar-Arango (2015) colocaron en el centro de sus análisis, requirieron una pedagogía inclusiva que valorara y celebrara la pluralidad de identidades presentes en las aulas.

Finalmente, las expresiones de resistencia y agencia subalterna, tal como lo analizaron Vélez-Acelas (2024) y Avella-González (2016), junto con los estudios de justicia social y reparación histórica de Giraldo-Bustamante (2016) y Rodríguez-Charry (2022), resaltaron la importancia de reconocer los derechos y la dignidad de los grupos marginados dentro del sistema educativo. Estas luchas por la equidad y el reconocimiento de la alteridad revelaron la necesidad urgente de una educación que promoviera la justicia y el respeto mutuo, transformando las escuelas en espacios de inclusión real y construcción social.

“En las narrativas literarias-digitales de estudiantes se evidenciaron situaciones de maltrato desde relaciones verticales, haciendo ver cómo, si no se tejen relaciones de alteridad y de reconocimiento del otro, los conflictos pueden aparecer fácilmente. No se trata entonces de simular que para que exista un clima de sana convivencia el conflicto no debe ocurrir, ya que, como se ha mencionado, el conflicto en el ámbito escolar debe ser visto como una oportunidad de aprendizaje (...)” (Díaz-Better, 2019, p.281).

La falta de reconocimiento y respeto por el otro en el ámbito escolar desencadenó maltrato y conflictos, especialmente en entornos marcados por *relaciones verticales*, es decir, jerárquicas, donde una persona ejercía poder sobre otra. Estas relaciones, al no estar fundamentadas en la alteridad y el reconocimiento mutuo, facilitaron la aparición de tensiones. No obstante, como se señaló, evitar completamente los conflictos no era realista ni deseable; en cambio, fue fundamental transformarlos en oportunidades de

aprendizaje. Esto implicó que todos los miembros de la comunidad educativa—estudiantes, docentes, personal administrativo—participaran activamente en la resolución de conflictos, utilizando un “lenguaje adecuado” y tomando “acciones concretas” para garantizar que estos se manejaran de manera pacífica y constructiva.

Por otro lado, Rettberg (2012) destacó que “los niños expuestos a la violencia política tendían a desarrollar comportamientos agresivos con mayor frecuencia, ya que la agresión se convertía en una respuesta común en contextos de alta violencia” (p. 495). Esto subrayó la necesidad de que los enfoques educativos integraran estrategias para el manejo de conflictos, así como habilidades clave como la empatía, el pensamiento crítico, la toma de perspectiva y la escucha activa. Estos recursos no solo facilitaron la generación creativa de soluciones negociadas, sino que también ayudaron a prevenir respuestas impulsivas y agresivas, lo cual fue especialmente crucial en contextos marcados por altos niveles de violencia. Igualmente, Coll-Ramírez (2019) exploró cómo la cultura política se manifestó en las escuelas en tiempos de posacuerdo, destacando que:

“El ser ciudadano, el actuar en común, implica necesariamente un acto político, el cual tiene lugar en el escenario cultural que condensa los códigos que configuran una comunidad: la cultura. Este acto político de “ser ciudadano” está determinado por la posibilidad de acceso y participación de los individuos que componen la ciudadanía, así como de las políticas públicas alrededor de la educación, pues sin una política educativa que propenda una educación política, es imposible pensar en una ciudadanía democráticamente participativa” (p.34).

El ejercicio político de la ciudadanía se definió en gran medida por el nivel de acceso y participación que tuvieron los individuos dentro de la comunidad ciudadana, así como por el impacto de las políticas públicas relacionadas con la educación. En este contexto, la promoción de una cultura política fundamentada en la participación, la autonomía y el reconocimiento de la alteridad estuvo intrínsecamente conectada con la

estructura social, los procesos de socialización y las instituciones responsables de consolidar y transmitir dicha cultura. En particular, la escuela se convirtió en un espacio clave para reestructurar la orientación de la cultura política a través de la convivencia y la formación de ciudadanos críticos y autónomos.

Durante la administración de *Bogotá Mejor para Todos*, se destacó la promoción de la “cultura ciudadana” como una herramienta fundamental para mejorar la convivencia en la ciudad. Parra-Rincón (2022) analizó cómo estos discursos de cultura ciudadana fueron instrumentalizados para fomentar un sentido de responsabilidad colectiva y respeto por la diversidad. Sin embargo, dichos discursos chocaron frecuentemente con prácticas excluyentes y la resistencia de algunas comunidades a integrarse completamente en esta visión idealizada de convivencia. Aunque el discurso oficial promovía la responsabilidad y el respeto mutuo, la falta de reconocimiento profundo de las dinámicas de exclusión y la tensión entre diferentes grupos sociales complicaron la efectividad de estas políticas.

Desde la creación del Observatorio de Cultura Urbana durante la primera administración de *Bogotá Humana*, se intentó adaptar las políticas culturales a las realidades sociales y políticas de la ciudad. A lo largo de diversas administraciones, el enfoque sobre la cultura ciudadana evolucionó, como lo demostró la reestructuración de dicho observatorio en cada mandato. Durante la administración de *Bogotá Humana*, el enfoque se centró en promover una democracia social y cultural, buscando integrar a los sectores más marginados dentro de la ciudad. En contraste, *Bogotá Mejor para Todos* priorizó la creación de espacios seguros y actividades que promovieran la pertenencia y la cohesión social, pero con un enfoque más técnico y menos crítico de las desigualdades estructurales.

A pesar de los esfuerzos por institucionalizar la cultura ciudadana como política pública a largo plazo, Parra-Rincón (2022) destacó cómo la implementación de estos principios mostró una tendencia eurocéntrica, desconectada de las realidades y necesidades específicas de Bogotá. La cultura ciudadana, tal como fue concebida en *Bogotá Mejor para Todos*, promovió una visión de desarrollo que muchas veces se alejaba de las prácticas cotidianas y las luchas sociales de los grupos más vulnerables, lo que plantea serios interrogantes sobre la sostenibilidad y efectividad de dichas políticas en contextos de alta complejidad social. Así, la materialización de la cultura ciudadana como política pública reveló un uso político que, aunque bien intencionado, no logró siempre captar las profundas tensiones de exclusión y desigualdad en la ciudad.

En contraste, movimientos políticos como el “Polo Democrático Alternativo” abogaron por una inclusión genuina y participativa, reconociendo las luchas históricas de las comunidades marginadas y la necesidad de políticas educativas, Clara López, líder del Polo Democrático, señaló que:

“lo característico del Polo en Bogotá es que hizo lo que nadie había podido hacer: transformar el modelo de ciudad en uno que hoy habla de la inclusión en todos los sentidos, un modelo social replicable que no es fácil por la presión del gobierno nacional (...) Lo que denunciábamos hace muchos años por fin se pudo comprobar, que hay una captura del Estado por parte de unos intereses privados que no paran” (Romero-Galeano, 2012, p. 41).

Esta perspectiva crítica resaltó la urgencia de pasar de discursos idealizados sobre la convivencia y la alteridad a políticas educativas que verdaderamente las implementaran. Las administraciones de Bogotá evidenciaron cómo las políticas públicas y las ideologías de los líderes en el poder influyeron profundamente en la gestión de la convivencia escolar, donde el ideal de inclusión y respeto a la diversidad a menudo chocaba con prácticas que perpetuaban la exclusión. La tensión entre las intenciones

declaradas y las realidades vividas seguía siendo un desafío clave en la construcción de una sociedad verdaderamente inclusiva.

En el contexto del posacuerdo en Bogotá, las prácticas educativas cobraron una relevancia central para abordar la alteridad, especialmente en áreas afectadas por la violencia y comunidades fragmentadas. Herrera-Acosta y Quevedo-Serrano (2018) destacaron cómo los directivos docentes enfrentaron el reto de integrar a todos los estudiantes en un proyecto educativo común que promoviera una cultura de paz y democracia. Sin embargo, este ideal requería una revisión constante de las relaciones de poder dentro de las instituciones educativas y el fortalecimiento de la participación democrática en la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este enfoque debía estar alineado no solo con la ética y la moral, sino también con estándares educativos globales, lo que implicaba una evolución constante para responder a las demandas del posacuerdo. Sin embargo, las desigualdades territoriales y la falta de recursos revelaron brechas significativas, especialmente en poblaciones rurales, lo que cuestionaba la preparación de estas comunidades para enfrentar los desafíos del posacuerdo.

Simultáneamente, la cultura política en la escuela jugaba un papel crucial en la formación de ciudadanos activos, conscientes de sus derechos y responsabilidades en una sociedad diversa. Coll-Ramírez (2019) subrayó que era esencial que las instituciones educativas respetaran las distintas formas de organización política y cultural de sus estudiantes, promoviendo un enfoque inclusivo y participativo que valorara la diversidad. En línea con esto, Moreno-Ruiz y Rincón-Rodríguez (2020) enfatizaron la relevancia de la memoria colectiva en la educación para la paz, como herramienta para desnaturalizar la violencia y construir espacios de reconciliación.

La alteridad, en el contexto educativo de Bogotá, no era simplemente un reconocimiento de las diferencias, sino un compromiso profundo con la transformación social a través del respeto y la inclusión. Este enfoque ético de la alteridad proponía un espacio de convivencia escolar en el que las diversas subjetividades no solo eran aceptadas, sino valoradas activamente como pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este sentido, la alteridad no se limitaba a la tolerancia superficial, sino que se convertía en una ética del cuidado, promoviendo la creación de espacios educativos inclusivos donde cada individuo, con sus experiencias y particularidades, contribuía al fortalecimiento del tejido social en el contexto del posacuerdo. Era en las aulas donde se debía forjar la reconciliación, permitiendo que las diferencias históricas, culturales y sociales se convirtieran en oportunidades de aprendizaje y transformación, nutriendo una convivencia que era verdaderamente democrática y pacífica.

Este proceso de transformación, sin embargo, no estuvo exento de tensiones y desafíos. El posacuerdo generó nuevas narrativas que confrontaron tanto la inclusión como la exclusión dentro de los espacios escolares. Así, en el siguiente apartado se exploraron las narrativas que emergían en torno a la convivencia escolar y el conflicto, destacando cómo, en un contexto de posacuerdo, las dinámicas de inclusión y exclusión se hacían evidentes. Estas narrativas revelaban no solo los logros alcanzados en la construcción de una cultura de paz, sino también las barreras persistentes que debían ser superadas para garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa pudieran participar plenamente en este nuevo marco social.

7.2.2. Convivencia escolar y conflicto: narrativas de inclusión y exclusión en el posacuerdo

En esta sección se llevó a cabo una indagación profunda de las dinámicas de convivencia en un contexto de transición hacia la paz, en el que el posacuerdo en Colombia había catalizado transformaciones sociales y políticas de gran calado. En este horizonte emergente, la convivencia escolar se erigió como un escenario vital para la edificación de una paz duradera. Sin embargo, para avanzar en esa dirección, resultó ineludible examinar las prácticas inclusivas que habían florecido, así como las barreras estructurales y simbólicas que continuaban erosionando los esfuerzos hacia una reconciliación genuina y efectiva.

La exclusión política había sido un eje determinante en la génesis y perpetuación de los conflictos armados en Colombia, afectando de manera sustantiva la convivencia dentro de los espacios escolares. Rettberg (2012) señalaba que la exclusión política jugó un rol crucial en la configuración de los grupos armados ilegales en Colombia, una exclusión que tuvo su génesis en el régimen del Frente Nacional, el cual, si bien previno una dictadura militar, también consolidó un sistema consociacional cerrado, excluyente y elitista. Este régimen, vigente entre 1958 y 1974, limitó el acceso al poder político a las élites bipartidistas, marginando a una amplia gama de movimientos políticos y sectores sociales, alimentando resentimientos que hoy permeaban las dinámicas de exclusión y violencia que persistían en la sociedad colombiana, incluida la esfera escolar.

El impacto de esta exclusión política reverberaba con intensidad en la convivencia escolar. Las instituciones educativas, como microcosmos de la sociedad, no solo reflejaban las desigualdades estructurales, sino que también las amplificaban. La falta de representación política, el control vertical y jerárquico de las decisiones, así como la limitada participación genuina de estudiantes y docentes, perpetuaban un ambiente de

desintegración y fragmentación social. En este sentido, el sistema educativo, incapaz de desarticular estas exclusiones históricas, reforzaba el ciclo de marginalización que impedía la construcción de una verdadera justicia educativa.

A la luz de estas tensiones, la Corte Constitucional, a través del Auto 052/2008, destacó la urgencia de capacitar a los funcionarios públicos en la implementación de políticas que atendieran el desplazamiento forzado, una recomendación igualmente relevante para los directivos y docentes del sistema educativo. Sin esta preparación, las dinámicas de inclusión y exclusión en las escuelas seguían siendo gestionadas de manera inadecuada, minando los esfuerzos de reconciliación y reintegración en un país aún marcado por las cicatrices del conflicto.

La exclusión, sin embargo, no se limitaba únicamente a la esfera política; también se manifestaba en el acceso desigual a los recursos educativos y en la falta de oportunidades para participar activamente en la toma de decisiones dentro de las escuelas. Las comunidades más vulnerables seguían experimentando barreras significativas que les impedían encontrar un lugar de pertenencia y reconocimiento dentro del sistema educativo. Era, por tanto, necesario adoptar un enfoque integral que no solo se centrara en la distribución justa de recursos materiales, sino también en la promoción de la agencia y el empoderamiento de todos los actores de la comunidad educativa.

Díaz-Better (2019) subrayaba la urgencia de desarrollar estrategias pedagógicas en la convivencia escolar que promoviesen una cultura de paz, fundada en el reconocimiento y respeto a la diversidad. Sin embargo, el éxito de estas iniciativas residía en su capacidad para dismantelar las narrativas que históricamente perpetuaban la exclusión y las divisiones sociales. Durante la administración de Bogotá Humana (2012-2016), el enfoque hacia el posconflicto implicaba un esfuerzo deliberado por fomentar la participación ciudadana en la construcción de paz, reforzando la infraestructura

institucional destinada a la reconciliación y la justicia social. Un ejemplo claro de esta estrategia fue la implementación del Decreto 059/2012, que instauró la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, y el Decreto 140/2013, que regulaba el Consejo Distrital de Paz, consolidando un marco normativo que pretendía no solo atender a las víctimas del conflicto armado, sino también establecer un terreno fértil para la reparación y la reconciliación en las escuelas y comunidades (Mora-Forero, 2018).

Estos esfuerzos institucionales también se reflejaban en la creación de 17 Consejos Locales de Paz, que, si bien no alcanzaron su pleno desarrollo, marcaron un intento por incorporar a las comunidades locales en los procesos de paz y justicia transicional. La memoria histórica y el reconocimiento del otro se convirtieron en ejes clave, destacando la importancia de la alteridad como herramienta para fomentar una cultura de convivencia basada en el respeto mutuo. Este enfoque en la alteridad dentro de los espacios educativos no solo buscaba prevenir la violencia, sino que aspiraba a construir una ciudadanía activa y crítica, capaz de participar en la reconstrucción social y la reconciliación a largo plazo.

A pesar de los avances normativos, la administración enfrentó limitaciones en la sostenibilidad y efectividad de estas políticas debido a la falta de continuidad institucional. Esto mostraba que, aunque se sentaron las bases para la construcción de una sociedad más inclusiva, el impacto de estas políticas quedó en parte truncado por la insuficiencia de recursos y apoyo sostenido. Sin embargo, los cimientos establecidos dejaron una impronta significativa en la visión de la convivencia escolar como un espacio fundamental para la construcción de paz.

Posteriormente, la administración de Bogotá Mejor Para Todos (2016-2019) planteó un enfoque diferente, donde la cultura ciudadana se centró en la infraestructura urbana, asumiendo que el bienestar y la convivencia se derivaban principalmente de la

estética y la funcionalidad de los espacios públicos. Aunque esta visión aportó al desarrollo de espacios recreativos y culturales, desplazó el protagonismo de los ciudadanos como actores críticos en el diseño de su entorno y en la construcción de una convivencia significativa. Parra-Rincón (2022) señalaba cómo, en esta administración, el ciudadano dejaba de ser el eje central de la gestión pública, en favor de una concepción urbanística donde los espacios bellos y funcionales se consideraban suficientes para mejorar la calidad de vida. No obstante, esta orientación mostró limitaciones al subestimar la necesidad de una participación activa y crítica de los ciudadanos, especialmente en los contextos escolares, donde la convivencia dependía no solo del entorno físico, sino de la capacidad de los sujetos para interactuar y transformar colectivamente su realidad.

El Plan de Desarrollo Distrital (PDD) “Bogotá Mejor para Todos” (2016-2020) se estructuraba en torno a tres pilares y cuatro ejes transversales con el propósito de generar una transformación integral de la ciudad. Uno de los pilares más destacados fue la “construcción de comunidad”, cuyo objetivo principal consistía en crear espacios seguros y confiables donde la ciudadanía pudiera interactuar y fortalecer la cohesión social. La administración impulsaba programas orientados a mejorar la percepción de seguridad y reducir los índices de criminalidad, acompañados de iniciativas que promovían una cultura ciudadana en preparación para un contexto de posacuerdo, destacando la importancia de la participación activa y el sentido de pertenencia por Bogotá (Parra-Rincón, 2022). Estos programas no solo se enfocaban en la seguridad física, sino también en la creación de espacios culturales, recreativos y deportivos que favorecían la integración de las comunidades, resaltando la seguridad y la cohesión social como componentes esenciales para la consolidación de una comunidad resiliente.

En el ámbito educativo, el liderazgo escolar emergía como un factor determinante para la implementación de políticas que promovían la inclusión, la paz y la reconciliación dentro de las escuelas. Herrera-Acosta y Quevedo-Serrano (2018) subrayaban que los directivos docentes debían actuar no solo como administradores, sino como verdaderos agentes de cambio, capaces de movilizar a la comunidad educativa hacia un entorno constructivo y pacífico. Estos líderes tenían la responsabilidad de confrontar las realidades del posacuerdo, reconociendo los desafíos que enfrentaban los estudiantes afectados por la violencia y el conflicto. Al hacerlo, creaban espacios inclusivos donde la seguridad emocional y el respeto por la diversidad se convertían en pilares para el aprendizaje y la convivencia escolar. La doctora María Victoria Angulo, Secretaria de Educación de Bogotá (2018), subrayaba la importancia de un liderazgo educativo sensible a las competencias socioemocionales; Angulo mencionaba que:

“para entender el postconflicto y la realidad que esto implica para un líder educativo hay que ser muy sensible a lo que son las competencias socioemocionales de un líder, ese programa fue muy novedoso en el país, era la primera vez que se hablaba de un Coaching educativo, y era la primera vez que antes de abordar eh los lineamientos pedagógicos, la evaluación de aula, la gestión administrativa y comunitaria, se hablaba de que si no reconocíamos y tocábamos los principios del ser para resignificarnos en nuestro quehacer educativo era muy difícil llegar a las aulas a hablar de inclusión, de transformación y de reconocimiento de la diferencia” (Herrera-Acosta y Quevedo-Serrano, 2018, p.194-195).

Para comprender plenamente el posconflicto y los desafíos que este planteaba para los líderes educativos, era esencial que estos desarrollaran competencias socioemocionales sólidas, que trascendían las meras habilidades técnicas o administrativas. Estas competencias permitían al líder ser sensible a las emociones, necesidades y realidades de la comunidad educativa, especialmente en contextos

marcados por la vulnerabilidad y el conflicto. En este sentido, la filosofía de Levinas (2020), centrada en el “Otro”, subrayaba que el rostro del Otro demandaba una responsabilidad ética previa a cualquier conocimiento o acción, situando el reconocimiento del otro como un imperativo ineludible. Este enfoque desafiaba a los líderes educativos a no limitarse a la gestión pedagógica, sino a comprometerse profundamente con las realidades humanas y sociales que atravesaban a sus estudiantes y colegas.

La sensibilidad hacia las competencias socioemocionales, tal como señalaba Angulo, podía entenderse como una respuesta ética y educativa frente a la alteridad que se manifestaba en las aulas. Estas competencias —como la empatía, la autorregulación, la toma de decisiones responsables y la autoconciencia— permitían al líder escolar actuar no solo como gestor, sino como mediador y constructor de un entorno inclusivo. Angulo resaltaba la necesidad de resignificar el quehacer educativo desde el “ser”, es decir, abordando la dimensión humana antes de los aspectos pedagógicos o administrativos. Este enfoque exigía una reflexión introspectiva que permitía al educador conectarse con su propia humanidad y con la de los demás, creando así las condiciones para una verdadera inclusión y transformación en el aula.

Dussel (1979-2006), en su análisis de las estructuras de poder y marginación, destacaba la urgencia de transformar las dinámicas sociales a través del reconocimiento y la acción en favor de los excluidos. Angulo complementaba esta visión al afirmar que las competencias socioemocionales no solo eran necesarias, sino urgentes, para empoderar a toda la comunidad educativa. En un contexto de posconflicto, el liderazgo educativo debía trascender la simple gestión para convertirse en un agente transformador que fomentara la equidad, el respeto y la inclusión. La reconciliación y la reconstrucción

social, en este sentido, dependían de una pedagogía profundamente humana, enraizada en la justicia y la ética del reconocimiento.

Así mismo, se recalca que el posacuerdo no era un momento puntual, sino un proceso continuo que requería el trabajo diario con las nuevas generaciones para restablecer sus vidas, reducir las desigualdades y asegurar oportunidades éticas que previnieran la repetición del conflicto. Para que el posacuerdo fuera exitoso, era necesario que se abordaran estructuralmente las causas del conflicto armado, y que las instituciones educativas, en alianza con las políticas públicas, se comprometieran activamente con la justicia social y la inclusión, siguiendo la visión de Dussel (1979-2006) de una paz sostenible cimentada en la justicia.

En Bogotá, la convivencia escolar en el marco del posacuerdo enfrentaba el reto de transformar narrativas de exclusión en prácticas inclusivas y sostenibles. Este desafío requería un compromiso integral por parte de las instituciones y la comunidad educativa, a través de estrategias pedagógicas innovadoras y políticas inclusivas que se traducían en acciones concretas en las escuelas.

Dado que Bogotá reflejaba las diversidades y complejidades de la nación, era esencial que estas iniciativas se implementaran con sensibilidad, adaptándose a las particularidades locales y contribuyendo a una educación que fomentara la justicia y la paz. En este contexto, se abría la discusión del siguiente tema donde se analizaba cómo estas dos visiones políticas habían influido en la gestión de la alteridad en el ámbito educativo y cómo sus respectivas políticas habían modelado las prácticas de convivencia escolar en la ciudad.

7.3. Implementación de las expresiones de alteridad en la convivencia escolar, a través de dos perspectivas de los gobiernos dadas por los gobiernos antagónicos de Bogotá humana y Bogotá mejor para todos.

El análisis comparativo de las políticas educativas de Bogotá Humana (2012-2015) y Bogotá Mejor para Todos (2016-2019) en la gestión de la alteridad en la convivencia escolar reveló dos enfoques antagónicos que, no obstante, reflejaron las tensiones más profundas de la política educativa y la construcción de ciudadanía en la capital. Bajo Bogotá Humana, la inclusión y la equidad se posicionaron como pilares fundamentales, buscando transformar el sistema escolar en un espacio de participación activa, donde la diversidad cultural y social no solo fue reconocida, sino celebrada. Esta administración concibió la educación como una herramienta de emancipación, integrando a las comunidades más afectadas por el conflicto armado en un proyecto colectivo que aspiraba a una ciudad más justa y equitativa.

En contraste, Bogotá Mejor para Todos adoptó un enfoque más normativo y tecnocrático, centrado en la modernización de la infraestructura y en la gestión del orden, con énfasis en la autorregulación y la disciplina, priorizando la eficiencia sobre la inclusión activa. Estos enfoques divergentes revelaron cómo las políticas educativas no solo moldearon la convivencia escolar, sino también la formación ciudadana y la capacidad de las instituciones para integrar las expresiones de alteridad.

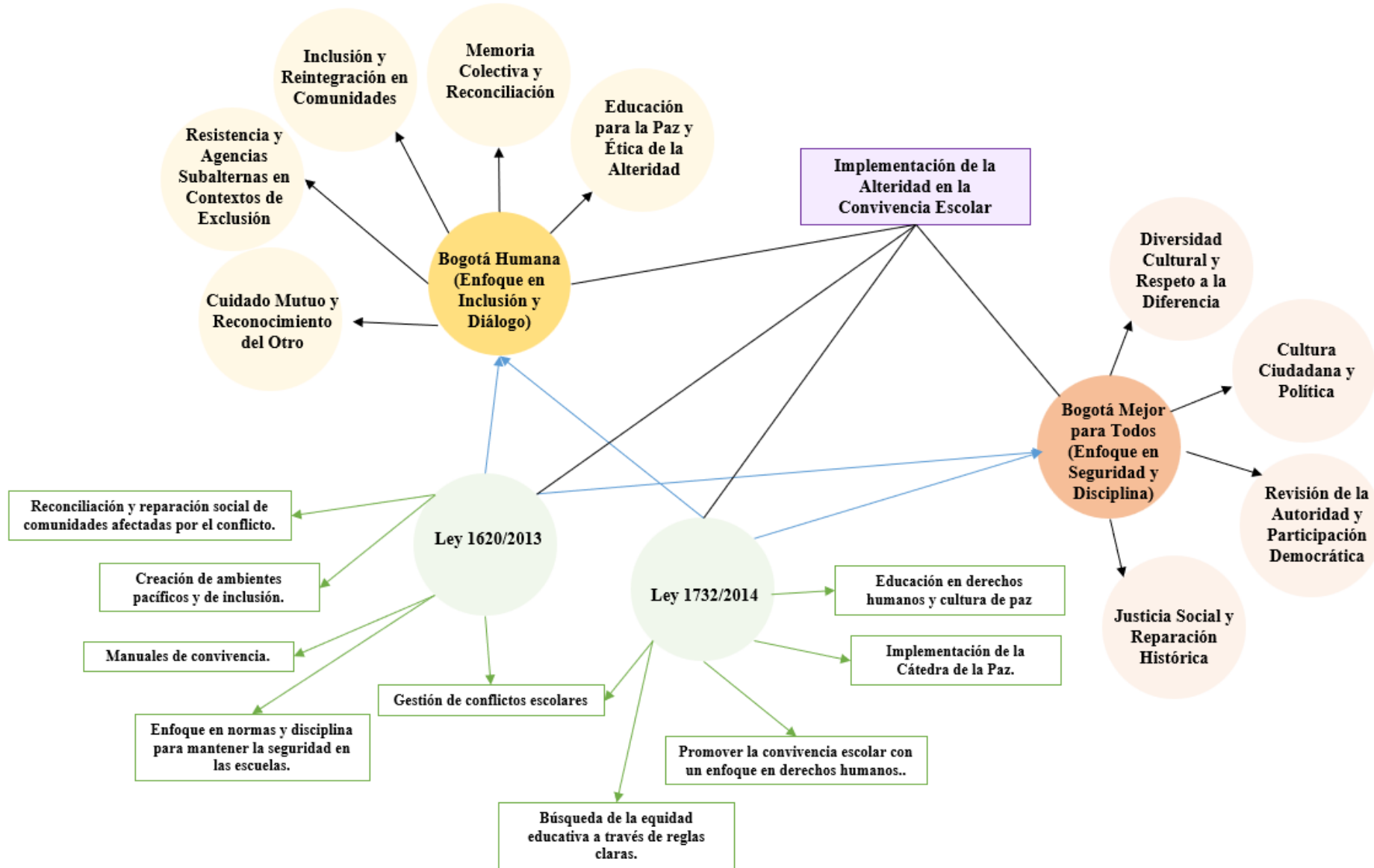
Al contrastar los marcos ideológicos y pedagógicos que guiaron las iniciativas de cada gobierno, surgió una reflexión crítica sobre el impacto de estas políticas en las comunidades vulnerables y fragmentadas por el conflicto. Mientras que Bogotá Humana promovió un modelo educativo que apostaba por la participación de los estudiantes y el reconocimiento de sus realidades, Bogotá Mejor para Todos optó por una concepción más normativa de la educación, donde el estudiante fue concebido bajo una estructura de

control y regulación. Esta dicotomía llevó a cuestionar hasta qué punto las políticas públicas pudieron fomentar una verdadera convivencia basada en el respeto y el reconocimiento de las diferencias, o si, por el contrario, contribuyeron a perpetuar las dinámicas de exclusión y marginalización en los entornos educativos.

En este sentido, la figura 12 sintetizó visualmente las interconexiones entre las políticas educativas, los enfoques ideológicos y los impactos en la convivencia escolar, según el estado del arte. La gráfica expuso las tensiones y puntos de convergencia entre ambos modelos, ofreciendo una visión estructurada de cómo cada administración gestionó la alteridad en el contexto educativo, permitiendo al lector identificar las dinámicas subyacentes que configuraron la realidad escolar durante estos períodos.

Figura 12.

Diagrama de red: expresiones de alteridad en la convivencia escolar bajo los gobiernos de “Bogotá Humana” y “Bogotá Mejor para Todos”



Nota: la figura 12 relacionó planes de gobierno y programas desarrollados en distintas administraciones de Bogotá.

- A) Bogotá Humana (2012-2015), bajo Gustavo Petro, estuvo regida por el Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016, que tuvo como eje principal la inclusión social, la equidad, y la defensa del medio ambiente, enmarcada dentro de políticas nacionales y distritales de inclusión y derechos humanos, como la Ley 1620/2013 y la Ley 1732/2014 (Cátedra de la Paz), que se alinearon con los principios de inclusión y educación para la paz de este programa.
- B) Bogotá Mejor para Todos (2016-2019), bajo Enrique Peñalosa, estuvo regida por el Plan de Desarrollo Distrital 2016-2020, enfocado en la seguridad, infraestructura y eficiencia administrativa; adoptó normativas como la Ley 1620/2013 sobre convivencia escolar y la Ley 1732/2014 para implementar la Cátedra de la Paz, aunque con un enfoque más administrativo y de control.

Un primer hallazgo importante fue cómo *Bogotá Humana*, con su enfoque en “inclusión y diálogo”, resaltó aspectos que no están explícitamente contemplados en la Ley 1620, como la *resistencia y agencias subalternas* en contextos de exclusión y el *cuidado mutuo y el reconocimiento del otro*. Aunque la Ley 1620 se centró en crear ambientes pacíficos y seguros y en la creación de manuales de convivencia, no enfatizó directamente en la inclusión o en la construcción de un tejido social diverso. Esto reflejó una tensión entre lo que se prescribe legalmente y lo que emergió de las prácticas educativas: el Estado del Arte destacó la inclusión como parte crucial de la convivencia, pero la ley no lo mencionó explícitamente. Esto pudo explicarse porque Bogotá Humana priorizó una visión más amplia y transformadora, vinculada a la dignidad humana, la educación para la paz y la reconciliación, que buscó integrar sectores marginados y vulnerables.

Por otro lado, *Bogotá Mejor para Todos* enfatiza la *seguridad y disciplina*, como se observó en sus vinculaciones con la Ley 1620. Aquí, la implementación de normas y la gestión de conflictos fueron ejes clave. La Ley 1620 promovió la creación de ambientes pacíficos mediante un enfoque normativo y disciplinario, lo que fue coherente con el enfoque de Peñalosa. Sin embargo, esto pudo limitar el desarrollo de una convivencia

más inclusiva, ya que priorizó la aplicación de reglas y la seguridad sobre la integración social y el reconocimiento del “Otro” en la diversidad.

Un hallazgo revelador fue la implementación de la Ley 1732/2014, que estableció la Cátedra de la Paz. En ambos gobiernos, aunque la ley tuvo como objetivo promover una cultura de derechos humanos, su aplicación varió: mientras Bogotá Humana vinculó esta cátedra con la educación para la paz y la alteridad, fomentando la reconciliación y el diálogo, *Bogotá Mejor para Todos* lo abordó desde un enfoque de seguridad y respeto a la norma, priorizando el control y la disciplina para evitar conflictos, más que su transformación en procesos de aprendizaje.

Finalmente, otro aspecto crucial fue la forma en que se relacionaron los temas de justicia social y reparación histórica. Estos elementos fueron más visibles en el enfoque de *Bogotá Humana*, con iniciativas orientadas a la memoria colectiva, la inclusión de víctimas y la resistencia en comunidades afectadas por el conflicto. Aunque *Bogotá Mejor para Todos* incluyó estos temas, su enfoque fue más normativo y controlado, buscando mantener la estabilidad mediante la regulación de conductas más que mediante la reconciliación activa.

La convivencia escolar trascendió las simples normativas y reglamentos, ya que estuvo fundamentada en una cultura de respeto, empatía y comprensión mutua. La Ley 1620/2013, en este sentido, jugó un papel crucial al establecer lineamientos claros para enfrentar la violencia y fomentar un entorno de tolerancia y respeto. Esta normativa obligó a las instituciones educativas a desarrollar manuales de convivencia adaptados a las necesidades y realidades específicas de cada comunidad escolar. El objetivo fue no solo responder a los conflictos, sino prevenirlos mediante una educación que promoviera valores ciudadanos y democráticos. La creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, bajo el marco de esta ley, subrayó la importancia de una estructura que abordara

los derechos humanos y la prevención de la violencia, desde un enfoque integral. La inclusión de Comités de Convivencia Escolar en diferentes niveles, desde el nacional hasta cada escuela, buscó garantizar que las políticas de convivencia no se limitaran a la teoría, sino que se tradujeran en prácticas concretas y efectivas dentro del entorno escolar.

Las estrategias implementadas en Bogotá, durante las administraciones de Bogotá Humana (2012-2015) y Bogotá Mejor para Todos (2016-2019), reflejaron visiones contrastantes en la gestión de la alteridad y la convivencia en el ámbito educativo. Durante la administración de Bogotá Humana, se priorizó un enfoque inclusivo y transformador, en el que la convivencia escolar fue vista como una herramienta para dignificar la vida y reparar el tejido social. La educación se concibió como un medio para transformar la realidad, especialmente en contextos de conflicto, y programas como “Bogotá Humana” se enfocaron en integrar a estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, fomentando un sentido de pertenencia colectiva y respeto mutuo. La propuesta pedagógica de este periodo colocó en el centro al estudiante como un actor clave en la construcción de una sociedad más equitativa, enmarcando la convivencia como un proceso dialógico, basado en el reconocimiento de la alteridad y la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar.

En contraste, la administración de Bogotá Mejor para Todos centró su enfoque en la eficiencia administrativa y la seguridad escolar. Las políticas impulsadas durante este período buscaron reducir la violencia y el acoso escolar mediante medidas más estrictas y un control disciplinario más riguroso. Si bien el objetivo de mejorar la convivencia fue compartido, las estrategias difirieron significativamente. Bogotá Humana promovió la inclusión y el diálogo como motores de la transformación educativa, mientras que Bogotá Mejor para Todos priorizó la aplicación de normas y la disciplina como mecanismos para mantener el orden y garantizar la seguridad en las instituciones educativas. Esta dicotomía

planteó una reflexión sobre los enfoques que mejor contribuyen a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, y sobre cómo las políticas educativas pudieron impactar tanto la convivencia escolar como la capacidad de las escuelas para gestionar la diversidad cultural y social.

Por otra parte, La Ley 1732/2014, conocida como la Ley de la Cátedra de la Paz, y su decreto reglamentario, el Decreto 1038/2015, fueron otras normativas que influyeron en la educación colombiana. Según Giraldo et al. (2015), la Cátedra de la Paz se concibió como:

“Una asignatura independiente, a fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz con base en las dimensiones: ético-moral, psicosocial, sociocultural, jurídico-política, y pedagógica (p.39); las cuales se constituyen en referente para que las instituciones educativas apliquen en Colombia para los niveles de preescolar, básica y media en todas las instituciones educativas del país, por lo tanto, no reemplaza otros proyectos o asignaturas definidas en la ley de educación” (Giraldo et al., 2015, p.75).

Esta cátedra se enfocó en la enseñanza de valores ciudadanos, derechos humanos y la promoción de una cultura de paz, con el fin de generar un cambio profundo en la convivencia social, especialmente en el contexto del posconflicto colombiano. No se trató únicamente de educar sobre derechos humanos, sino de construir una pedagogía del diálogo y la reconciliación, que impulsara una transformación en las relaciones cotidianas. Así, el objetivo no fue solo resolver los conflictos existentes, sino erradicar las dinámicas de violencia que habían permeado la sociedad. Como lo señaló Giraldo et al. (2015), este esfuerzo educativo buscó “crear la cultura de paz para educar a la comunidad en el hábito de vivir en paz”, con el propósito trascendental de forjar una convivencia basada en la justicia y el respeto mutuo, contribuyendo a que la paz no fuera solo una aspiración, sino un hábito de vida cotidiana (p.74).

En esta línea, las políticas públicas mostraron un enfoque cada vez más definido hacia la inclusión educativa. Vélez-LaTorre (2013) señaló que la educación inclusiva debía entenderse como “una educación para todos, una educación para la diversidad humana” (p.11). Esta perspectiva subrayó la necesidad de que las políticas educativas no solo se enfocaran en garantizar el acceso, sino en promover la participación activa y equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Este enfoque demandó una transformación estructural que permitiera que cada persona se sintiera valorada y respetada en su singularidad, creando un ambiente en el que la diversidad no solo fuera aceptada, sino celebrada.

Las administraciones de Bogotá Humana y Bogotá Mejor para Todos se enfrentaron al desafío de implementar estas políticas en un contexto de creciente diversidad y complejidad social. Mientras la Ley 1620 establecía el derecho a una educación inclusiva para todos los niños, niñas y adolescentes, el verdadero reto fue garantizar que las instituciones educativas reflejaran ese principio en la práctica diaria. Tanto Petro como Peñalosa asumieron este reto desde perspectivas diferentes: Bogotá Humana se enfocó en la integración y el empoderamiento a través de un enfoque de justicia social, mientras que Bogotá Mejor para Todos centró sus esfuerzos en fortalecer la disciplina y la seguridad como herramientas para mejorar la convivencia escolar. Sin embargo, ambas visiones coincidieron en la necesidad de promover un ambiente de respeto y participación, donde todos los miembros de la comunidad educativa formaran parte de la toma de decisiones, fomentando una cultura de paz que estuviera enraizada en la inclusión y el reconocimiento del otro.

En términos de evaluación, las normativas como la Ley 1732/2014 fueron fundamentales para establecer una cultura de paz en las escuelas colombianas; la Cátedra de la Paz debía ser parte integral del currículo escolar, y su implementación fue un paso

importante hacia la construcción de una sociedad más equitativa. La normativa definió que la cátedra debía cubrir una variedad de temas, incluyendo:

“a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacional e internacional; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos; todos orientados al logro de los objetivos consagrados en el parágrafo 2 del artículo 1 de la Ley 1732 de 2014” (Giraldo et al., 2015, p.335).

En términos de evaluación, los programas de educación para la paz y la convivencia mostraron resultados mixtos. Si bien se avanzó en la sensibilización sobre la importancia de la convivencia pacífica y el respeto a la diversidad, Díaz-Better (2019) observó que “la convivencia escolar se tornaba a veces como un espacio homogéneo más que diverso” (p.69), indicando que, aunque las normativas y políticas establecieron un marco adecuado, su implementación aún enfrentaba desafíos, especialmente en la práctica cotidiana de las escuelas, donde a menudo persistían actitudes y comportamientos excluyentes.

Castiblanco-Castaño (2017) enfatizó que:

“(…) la acción ético-política se puede comprender desde el paradigma del gesto que, caracterizado por su no-voluntariedad, supone siempre asumir/sostener la responsabilidad de su ejecución y consecuencias en conformidad al origen de su movimiento: una voluntad otra, ajena al agente, pero interior a este; alteridad que no ha de confundirse con una alteración involuntaria de su agencia” (p.109).

Esto reflejó una visión de la responsabilidad educativa que iba más allá de la mera transmisión de conocimientos, abarcando la formación ética y la responsabilidad social;

en este sentido, la normativa colombiana promovió una educación que buscaba el desarrollo académico de los estudiantes, su formación como ciudadanos responsables y conscientes de su papel en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

El marco normativo colombiano también se adaptó a los cambios históricos y sociales del país, “en la cotidianidad el ser humano estaba inmerso en habladurías” que podían distorsionar la percepción de la realidad y la normatividad (Ramírez-González, 2017, p. 18), relevante en el contexto de la implementación de las políticas de convivencia escolar, ya que subrayaba la importancia de una educación que fomentara el pensamiento crítico y el discernimiento ético entre los estudiantes. Además:

“la actitud de paz tiene un eje fundamental en la otredad; el comprender y el diálogo siempre se dan en relación a otro. En este sentido, una actitud de paz se puede dar en la medida en que el ser humano vive en sociedad, vive con otros y por lo tanto puede tomar una postura activa en el vivir y ser-con-los-otros. Ahora bien, la actitud de paz implica una forma de entender y de ser ante la otredad” (Ramírez-González, 2017, p. 36).

La “actitud de paz” mencionada por Ramírez-González estuvo intrínsecamente ligada a la alteridad, ya que se fundamentó en la interacción respetuosa y comprensiva con los demás; en donde las políticas públicas de convivencia escolar buscaron precisamente crear un entorno donde la diversidad fuera reconocida y valorada, promoviendo la equidad y el respeto por las diferencias individuales, culturales y sociales. Esto se reflejó en la obligación de las instituciones educativas de incluir la educación en derechos humanos, la cultura de la paz y la resolución pacífica de conflictos como componentes esenciales de su currículo, por tanto, se entendió que:

“El currículum es el corazón de cualquier emprendimiento educacional; cambios profundos se comenzaron a evidenciar con el reacomodamiento de las fuerzas de la globalización, una época de mundialización de los riesgos, de pérdida de las identidades diversas, de aceptación de los principios de los

derechos humanos y de violaciones de los mismos en espacios inesperados”
(Taborda-Caro, 2017, p.487).

En un contexto globalizado, los sistemas educativos enfrentaron desafíos como la “mundialización de los riesgos” que pudo referirse a problemas globales como el cambio climático, las crisis económicas y las pandemias, los cuales tuvieron un impacto universal y requirieron respuestas educativas que prepararan a los estudiantes para un mundo interconectado y complejo. Por otra parte, la “pérdida de las identidades diversas” mencionó una consecuencia negativa de la globalización, donde las culturas y las identidades locales pudieron verse amenazadas por una cultura global dominante. Al mismo tiempo, la “aceptación de los principios de los derechos humanos” fue un aspecto positivo, en el que los valores universales de los derechos humanos se integraron en los currículos educativos, promoviendo la igualdad, la dignidad y el respeto entre los estudiantes.

Además, estas normativas como la Ley 1620/2013 reconocieron que el diálogo y la comprensión eran herramientas clave para la convivencia pacífica. Por ejemplo, la Cátedra de la Paz y el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos promovieron la creación de espacios de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentada en la comprensión de la alteridad y el diálogo como medios para resolver conflictos y fortalecer la cohesión social, parte del currículum escolar.

La Ley 1732 y su reglamentación subrayaron la importancia de temas como la justicia y los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención del acoso escolar, entre otros. Esto se enmarcó dentro de una visión más amplia de la paz, que no se limitó a la ausencia de conflicto armado, sino que incluyó la promoción de un entorno social justo y equitativo. Como mencionó Ramírez-González (2017):

“la paz se entiende cómo el contrario del conflicto, pero no de cualquier conflicto, sino del conflicto armado. Dicho de otro modo, la paz no es contraria a cualquier violencia sino específicamente a la violencia que se da mediante mecanismos armados, se ve que la paz también tiene un carácter multifacético, lo que abre la pregunta a si ese carácter multifacético implica diferentes “clases” de paz” (p.22).

Esta definición de la paz se entendió como una relevancia de las políticas de convivencia escolar en la construcción de una cultura de paz en Colombia; el contexto colombiano, marcado por el conflicto armado y los esfuerzos de paz, influyó significativamente en las políticas educativas; en donde, los acuerdos de paz de La Habana y el plebiscito nacional de 2016 fueron hitos importantes que impulsaron una reflexión profunda sobre el papel de la educación en la promoción de la paz y la reconciliación nacional. En este sentido, las políticas educativas se centraron en utilizar la educación como un medio para superar la violencia y promover una sociedad equitativa.

El enfoque en la alteridad se reforzó a través de iniciativas como la Ley de Víctimas (Ley 1448/2012), que subrayó la importancia de reconocer y reparar las experiencias de los afectados por el conflicto armado, ya que abordaron la convivencia escolar desde un punto de vista preventivo, también buscaron promover una educación inclusiva que valorara y respetara las diferencias culturales y personales.

La implementación de políticas públicas y normativas relacionadas con la convivencia escolar en Colombia fue influenciada por una variedad de enfoques y concepciones teóricas, un aspecto central de estas políticas fue la promoción de una educación respetuosa de los derechos humanos, como lo indicó Vélez-Latorre (2013): “La educación formó al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural,

científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (p.175), orientada a promover el desarrollo pleno del ser humano en un contexto de diversidad y equidad. De otro modo, la Ley General de Educación estableció fines específicos que validaron la educación, estipulados en el Artículo 5° de (óp. cit., 1994), tales como:

“a) El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás...; b) La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; c) La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (Vélez-Latorre, 2013, p.401).

Esto subrayaba la importancia de una educación académica, con valores éticos y sociales, preparando a los estudiantes para una participación activa en la sociedad. Además, Mallarino-Flórez (2017) destacaba cómo la normatividad educativa y las prácticas escolares habían sido influenciadas por discursos históricos sobre la higiene y la normalización, con el fin de “gobernar el cuerpo de los individuos y el de las grandes poblaciones” (p.46).

Este control sobre el cuerpo y el comportamiento se manifestaba en instancias como los manuales de convivencia, que regulaban el comportamiento de los estudiantes y establecían normas explícitas e implícitas sobre la convivencia escolar. La implementación de estas normativas, guiada por un marco legal que respondía a los imperativos del Estado, reflejaba una “situación estratégica compleja” donde el poder no era solo una estructura, sino una dinámica que permeaba todos los aspectos de la vida escolar (Mallarino-Flórez, 2017, p.107).

En este sentido, el análisis comparativo de las configuraciones de alteridad en las prácticas de convivencia escolar durante el periodo 2012-2018 revelaba que, aunque cada

administración se enfrentó a las mismas problemáticas de diversidad y exclusión, los efectos percibidos diferían en función de los enfoques pedagógicos adoptados. Así, era fundamental examinar cómo estas configuraciones influían en las dinámicas escolares, tanto en la promoción de la inclusión como en la perpetuación de ciertas formas de exclusión, lo que sería explorado en el siguiente apartado sobre los efectos percibidos de las configuraciones de alteridad en las prácticas de convivencia escolar en Bogotá durante dicho periodo.

7.4.Efectos percibidos de las configuraciones de alteridad en las prácticas de convivencia escolar en Bogotá durante 2012-2018 como resultado del estado del arte

Los efectos de las configuraciones de alteridad en las prácticas de convivencia escolar en Bogotá, durante el periodo 2012-2018, revelaron un entramado complejo de avances y desafíos que marcaron profundamente el entorno educativo. A pesar de que la alteridad fue promovida como un principio clave en las políticas públicas, su traducción en acciones concretas dentro de las escuelas siguió siendo irregular. La implementación de la Ley 1620 y la Cátedra de la Paz, aunque proporcionaron un marco normativo esencial para la gestión de la convivencia escolar, no lograron alcanzar de manera uniforme el ideal de una educación verdaderamente inclusiva. Los autores revisados en este estado del arte mostraron cómo estas normativas, concebidas inicialmente para regular la convivencia y prevenir la violencia, fueron reinterpretadas por algunos sectores educativos bajo un enfoque de inclusión, ampliando su significado más allá de lo estipulado legalmente. Sin embargo, estas adaptaciones también evidenciaron las tensiones entre el discurso y la realidad, ya que, en muchos contextos, las escuelas siguieron reproduciendo dinámicas de exclusión y jerarquización, dificultando la plena

integración de todos los actores educativos. El posconflicto en Bogotá exigió una transformación más profunda y sostenida de las prácticas pedagógicas, que no se limitó a la implementación de normas, sino que se fundamentó en un auténtico reconocimiento de la diversidad y en la construcción de relaciones horizontales dentro de la comunidad educativa.

1. Efectos en la identidad y la subjetividad

1.1. Reconstrucción de identidades en contextos de posconflicto

La reconstrucción de identidades en contextos de posconflicto, tal como lo destacó el estado del arte, implicó una profunda transformación tanto de la identidad personal como colectiva, directamente influenciada por la alteridad y las secuelas del conflicto armado. En este proceso, el reconocimiento del “otro” no fue solo un acto necesario para la convivencia escolar, sino un componente clave que reconfiguró las relaciones sociales en el aula y más allá. La subjetivación, entendida como el reconocimiento del otro en su plena humanidad, se convirtió en un mecanismo fundamental para la cohesión social, tal como lo analizaron los estudios en torno a la convivencia. Esta dinámica transformó a las comunidades escolares en escenarios de reconciliación y resiliencia, donde la experiencia del conflicto impulsó un proceso de empoderamiento y regeneración de los vínculos comunitarios.

Desde una perspectiva filosófica como la de Levinas (2020), la ética del “otro” se reflejó en las prácticas educativas que promovieron un espacio donde cada individuo fue reconocido en su singularidad y dignidad. En este contexto, las políticas educativas implementadas por los gobiernos de “Bogotá Humana” y “Bogotá Mejor para Todos” jugaron un rol esencial en el manejo de la alteridad y la convivencia escolar, aunque con enfoques diferenciados. Mientras el primero incentivó una cultura de diálogo y

reconocimiento mutuo, el segundo priorizó la seguridad y el control disciplinario. A pesar de estos enfoques divergentes, el estado del arte reveló que la verdadera reconstrucción de identidades no podía limitarse a la implementación normativa, sino que debía incorporar activamente las voces de los afectados, fomentando la resiliencia y empoderamiento de las comunidades impactadas por el conflicto armado. Este reconocimiento de la alteridad y la capacidad de reconstituir los lazos sociales es lo que impulsó la transformación de las identidades en un entorno escolar que buscó la paz y la justicia. Estas reflexiones fueron trabajadas a partir de los trabajos de Castiblanco-Castaño (2017), Ramírez-González (2017), Vélez-Acelas (2024), Cortés-Ibáñez (2012), Avella-González (2016).

1.2. Alteridad como responsabilidad ética y construcción de subjetividades

El análisis crítico de la alteridad en el contexto de la convivencia escolar en Bogotá, especialmente a la luz de las administraciones de Bogotá Humana y Bogotá Mejor para Todos, reveló que la alteridad era entendida como una responsabilidad ética fundamental, tal como lo enmarcaron Dussel (1979-2006) y Levinas (2020). Este enfoque planteaba que el reconocimiento del “otro” no era solo un acto de tolerancia, sino una exigencia ética que requería el compromiso activo de toda la comunidad educativa. Sin embargo, los efectos percibidos mostraban una tensión entre el discurso y la práctica.

A pesar de que las políticas públicas habían impulsado la inclusión y la equidad, los estudios revelaron que las subjetividades seguían siendo construidas bajo estructuras jerárquicas y funcionalistas que limitaban la verdadera implementación de la alteridad como principio rector. Los mecanismos eleccionarios internos y la dislocación del régimen comunicativo dentro de las instituciones educativas reflejaron la influencia de

un discurso político que, aunque promovía la participación y la inclusión, en muchos casos terminaba reforzando dinámicas excluyentes. La “civic culture” en su enfoque normativo y participativo fue clave para fomentar la cultura ciudadana y política en las escuelas, pero no logró desmontar las barreras estructurales que perpetuaban la exclusión de ciertos grupos vulnerables. Así, la alteridad se quedó en un nivel discursivo, mientras que la construcción de subjetividades siguió enfrentando resistencias en la práctica cotidiana de las instituciones educativas. Problematización dada desde los trabajos de Giraldo et al. (2015) y Ramírez-González (2017).

2. Efectos en la inclusión y equidad

2.1. Inclusión social y educativa de comunidades marginadas

Bajo el lente filosófico de Skliar (2017) y Levinas (2020), la alteridad —entendida como el reconocimiento del “otro”—, aunque teóricamente integrada en las políticas públicas, no siempre logró materializarse de manera efectiva en la práctica educativa. La inclusión de estudiantes desplazados y de minorías étnicas fue promovida por las administraciones bajo discursos que enfatizaban la diversidad y el respeto mutuo, pero la implementación de estas políticas, como lo mostraron los hallazgos en el estado del arte, enfrentó dificultades en contextos de desigualdad. Las encuestas y estudios sobre convivencia escolar revelaron que, si bien hubo un aumento en la matrícula de estudiantes marginados, estos mismos contextos reflejaron cómo las estructuras jerárquicas y funcionalistas de las instituciones educativas siguieron limitando la plena integración de estos sujetos.

Desde la perspectiva de Dussel (1979-2006), quien abogó por una educación emancipadora que reconociera y transformara las relaciones de poder, las políticas de inclusión en Bogotá fueron percibidas como insuficientes para abordar las raíces

estructurales de la exclusión. A pesar de los esfuerzos por promover la cultura ciudadana y la paz —especialmente bajo Bogotá Humana—, las prácticas educativas tendieron a perpetuar un régimen comunicativo dislocado, donde los mecanismos eleccionarios y las estructuras institucionales obstaculizaron una verdadera equidad. Este marco reveló cómo la cívica escolar, estructurada bajo enfoques de seguridad y disciplina en administraciones como Bogotá Mejor para Todos, reforzó la normatividad sobre la integración, limitando la creación de un entorno educativo donde las diferencias fueran valoradas de manera genuina. Análisis que partieron de los escritos de Vélez-Latorre (2013), Viuché-Español (2020) y Díaz-Better (2019).

2.2. Programas de inclusión basados en la Cátedra de la Paz y la Ley

1620

El análisis de los programas de inclusión basados en la Cátedra de la Paz y la Ley 1620/2013, junto con la Ley 1732/2014, mostró un claro intento de establecer un marco institucional que promoviera la convivencia pacífica y la inclusión en las escuelas. Sin embargo, los efectos percibidos revelaron limitaciones importantes en la implementación de estos programas. Aunque las normativas fueron fundamentales para crear estructuras que fomentaran la paz y el respeto por la diversidad, el estado del arte destacó que persistieron actitudes y prácticas excluyentes dentro de las comunidades escolares. Esto reflejó una brecha significativa entre la teoría normativa y su aplicación práctica, ya que las dinámicas de poder y exclusión siguieron afectando la convivencia en muchos contextos educativos, obstaculizando la construcción de una cultura de inclusión real y sostenida. Elementos desarrollados en las investigaciones de Giraldo et al. (2015), Rodríguez-Charry (2022) y Coll-Ramírez (2019).

3. Efectos en la convivencia y cultura ciudadana

3.1. Fortalecimiento de la cultura política y ciudadana en las escuelas

El fortalecimiento de la cultura política y ciudadana en las escuelas, impulsado por la creación de espacios orientados hacia la participación activa, permitió un mayor énfasis en los valores democráticos y el respeto por la diversidad. Estos esfuerzos fueron percibidos como un avance en la construcción de una ciudadanía consciente y comprometida desde la infancia. Sin embargo, el estado del arte reveló que, a pesar de los intentos por fomentar una cultura participativa, persistieron dificultades para consolidar una participación democrática efectiva. Las barreras estructurales y socioeconómicas limitaron la inclusión total de estudiantes y miembros de la comunidad educativa en estos procesos, lo que impidió una plena internalización de los valores democráticos en los espacios escolares. Estas barreras reflejaron la complejidad de traducir las políticas en prácticas sostenibles que impactaran de manera equitativa a todos los actores involucrados. Reflexiones que se trabajaron a partir de los desarrollos de Coll-Ramírez (2019) y Parra-Rincón (2022).

3.2. La memoria colectiva y la reconciliación en el ámbito escolar

La memoria colectiva y la reconciliación en el ámbito escolar fueron promovidas como herramientas clave para la construcción de una cultura de paz, especialmente a través de la enseñanza de la memoria histórica y la educación para la paz. Estos esfuerzos contribuyeron a generar conciencia sobre el pasado conflictivo de Colombia y la importancia de la reconciliación, permitiendo que los estudiantes comprendieran su papel en la construcción de una sociedad más justa. Sin embargo, los efectos percibidos revelaron que la integración de narrativas inclusivas en los currículos siguió siendo limitada. Esta falta de inclusión afectó la efectividad de la memoria como herramienta

pedagógica, ya que no se lograron abordar de manera completa y plural las diversas historias y perspectivas que conformaron la realidad del país. Para que la memoria funcionara verdaderamente como un puente hacia la reconciliación, fue necesario que los currículos fueran más inclusivos y reflejaran la multiplicidad de voces que habían sido parte del conflicto y del proceso de paz. Postulados expuestos a partir de los planteamientos de Rodríguez-Charry (2022) y Moreno-Ruiz & Rincón-Rodríguez (2020).

4. Efectos en la calidad educativa y la formación ciudadana

4.1. Implementación de políticas de convivencia escolar

La implementación de políticas de convivencia escolar mostró avances en la mejora de la calidad educativa, especialmente en la creación de ambientes más pacíficos y respetuosos dentro de las instituciones. Estas políticas fomentaron una mayor conciencia sobre la importancia de la convivencia en la formación de ciudadanos activos y responsables, fortaleciendo la cultura de paz en el entorno educativo. Sin embargo, los efectos percibidos indicaron que aún existían importantes desafíos en la integración de enfoques inclusivos que promovieran la justicia social de manera efectiva. La falta de continuidad y coherencia en la aplicación de estas políticas debilitó su impacto a largo plazo, creando una fragmentación en los esfuerzos por consolidar una convivencia escolar que abrazara plenamente los principios de equidad y respeto por la diversidad. Para lograr un cambio duradero, fue fundamental asegurar un compromiso institucional sólido y constante que permitiera la evolución de estas iniciativas más allá de los cambios de administración. Análisis que partió de los textos investigativos de Herrera-Acosta & Quevedo-Serrano (2018) y Taborda-Caro (2015).

4.2. Calidad educativa basada en la formación en valores democráticos y de paz

La formación en valores ciudadanos y derechos humanos, así como la educación para la paz, estuvo más estrechamente relacionada con la administración de Bogotá Humana (2012-2015). Esta administración, enfocada en la inclusión y el reconocimiento del otro, promovió una visión transformadora de la educación, donde la paz y la justicia social se integraron como elementos fundamentales dentro de los currículos escolares. La educación bajo esta perspectiva se centró en formar ciudadanos críticos, conscientes de su rol en la sociedad y en el proceso de reconciliación, lo que reflejó una priorización clara hacia la sensibilización en torno a la paz y la convivencia.

Por otro lado, la administración de Bogotá Mejor para Todos (2016-2019), si bien también promovió la convivencia escolar, lo hizo desde una perspectiva más normativa y disciplinaria, centrándose en el orden y la seguridad. La formación en valores democráticos y de convivencia se alineó más con el cumplimiento de reglas y la cohesión social basada en el respeto a la autoridad. En este sentido, los avances en sensibilización hacia la paz pueden verse más claramente impulsados por Bogotá Humana, que subrayó una cultura de paz y reconciliación, mientras que Bogotá Mejor para Todos priorizó una convivencia fundamentada en el control y la disciplina como mecanismos para lograr el orden en las escuelas.

5. Efectos en la prevención de la violencia escolar

5.1. Reducción de la violencia escolar y promoción de la seguridad

La reducción de la violencia escolar vista a través de la implementación de políticas disciplinarias y de control, se relacionó más con la administración de Bogotá Mejor para Todos (2016-2019), que puso un énfasis particular en la seguridad y el orden

dentro del sistema educativo. Este enfoque se tradujo en la aplicación de medidas más estrictas para el manejo de conflictos y la prevención de la violencia, apostando por una mayor regulación y control en las dinámicas escolares para garantizar un ambiente seguro.

Sin embargo, a pesar de los avances en la reducción de incidentes violentos, persistieron actitudes violentas en ciertos contextos escolares, lo que reveló la limitación de un enfoque meramente disciplinario. Para abordar las causas más profundas de la violencia, fue necesario un enfoque integral que, además de la seguridad, también promoviera la inclusión y la empatía, áreas que fueron más promovidas bajo la administración de Bogotá Humana (2012-2015). Esta administración apostó por el reconocimiento de las diferencias y el diálogo como herramientas clave para prevenir la violencia, integrando la educación para la paz en las estrategias de convivencia escolar. Desarrollo basado en las investigaciones de Giraldo-Bustamante (2016), Díaz-Better (2019) y Salazar-Arango (2015).

6. Efectos en la implementación de políticas de paz

6.1. Cátedra de la paz como herramienta para la reconciliación

Efectos percibidos

La **Cátedra de la Paz**, como herramienta para la reconciliación, se alineó más estrechamente con la visión de *Bogotá Humana (2012-2015)*. Esta administración impulsó la idea de una educación transformadora que integrara la paz y la justicia social como ejes centrales para la convivencia escolar. El enfoque inclusivo y participativo promovido por Bogotá Humana permitió la creación de espacios escolares que favorecieran el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, subrayando la equidad y el reconocimiento del otro en la formación de los estudiantes.

Sin embargo, los efectos percibidos de estos programas de paz mostraron resultados mixtos. En ciertos contextos, la implementación fue más efectiva, especialmente en entornos escolares que ya tenían una cultura de inclusión y diálogo. Por otro lado, hubo dificultades en otros lugares, donde los desafíos estructurales y la falta de continuidad en las políticas dificultaron su aplicación plena, problemas que se vieron más acentuados durante la administración de *Bogotá Mejor para Todos (2016-2019)*, donde las prioridades educativas se enfocaron más en la eficiencia administrativa y la seguridad que en la pedagogía de la paz. Exploración desarrollada a partir de los trabajos de Giraldo et al. (2015), Rodríguez-Charry (2022) y Avella-González (2016).

7. Efectos en la gestión del liderazgo educativo

7.1. Rol de los directivos docentes en la gestión de la alteridad

Efectos percibidos

El rol de los directivos docentes en la gestión de la alteridad fue fundamental en la promoción de la convivencia y la implementación de políticas inclusivas dentro del entorno escolar. Estos líderes educativos, en muchos casos, fueron actores clave en la creación de espacios que favorecieron el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, los efectos percibidos mostraron que, a pesar de su compromiso, la falta de una capacitación adecuada y el escaso apoyo institucional limitaron su capacidad para gestionar de manera efectiva la diversidad y la inclusión. Estas carencias generaron brechas significativas entre las políticas de convivencia promovidas por la normativa, como la Ley 1620/2013, y su aplicación real en las escuelas. Como resultado, los directivos docentes, aunque con intenciones transformadoras, a menudo enfrentaron dificultades para sostener una cultura escolar verdaderamente

inclusiva y equitativa. Postura planteada a partir de las investigaciones de Herrera-Acosta & Quevedo-Serrano (2018) y Angulo (2018).

8. Efectos en la innovación pedagógica

8.1. Innovación en pedagogías de alteridad e inclusión

Efectos percibidos

La innovación pedagógica en torno a la alteridad y la inclusión permitió la implementación de pedagogías interculturales que fomentaron el respeto y la convivencia entre estudiantes de diversos contextos. Estas prácticas contribuyeron a avances importantes en la creación de entornos escolares más inclusivos, donde la diversidad fue valorada y celebrada. Sin embargo, los efectos percibidos revelaron que, aunque estas innovaciones generaron resultados positivos, todavía fue necesario un mayor esfuerzo en la adaptación de estas pedagogías a las realidades locales y regionales. La falta de contextualización y de una adecuada comprensión de las particularidades socioeconómicas y culturales de cada comunidad escolar limitó el impacto a largo plazo de estas estrategias inclusivas. Para que las pedagogías de alteridad fueran verdaderamente transformadoras, fue imprescindible que se adaptaran de manera más precisa a los contextos específicos en los que se implementaron, asegurando así que los avances en inclusión no fueran superficiales, sino sostenibles y profundos. Como se expuso desde los escritos de Díaz-Better (2019) y Viuché-Español (2020).

Durante 2012-2018, las políticas educativas promovidas, como la Ley 1620/2013 y la Ley 1732/2014, proporcionaron un marco institucional para la convivencia pacífica y la inclusión. Sin embargo, la implementación de estas normativas enfrentó limitaciones en su capacidad para transformar de manera efectiva la realidad de las escuelas bogotanas. A pesar de que el discurso sobre la alteridad y la inclusión fue un pilar fundamental de las

políticas públicas, su materialización en las prácticas escolares cotidianas siguió siendo inconsistente y fragmentada, lo que reflejó las tensiones entre las propuestas teóricas y su aplicación en contextos reales.

Las políticas públicas reflejaron un esfuerzo continuo por construir una convivencia escolar equitativa, pero los efectos percibidos mostraron que las estructuras jerárquicas y excluyentes dentro de las instituciones educativas siguieron limitando la efectividad de estos esfuerzos. Así, el reto de transformar las prácticas de convivencia requirió una mayor coherencia en la implementación de las políticas educativas, una adaptación más efectiva a los contextos locales y un compromiso continuo con la inclusión y la equidad.

7.4.1. Abordaje de las políticas educativas: inclusión y equidad en la convivencia escolar

El análisis de las políticas educativas implementadas en Bogotá entre 2012 y 2018 reveló un esfuerzo concertado por entrelazar la alteridad con la promoción de la convivencia pacífica dentro del sistema educativo. Dos normativas de carácter fundamental —*la Ley 1620/2013, que dio origen al Sistema Nacional de Convivencia Escolar, y la Ley 1732/2014, que instituyó la Cátedra de la Paz*— representaron los pilares a partir de los cuales se buscaron respuestas institucionales ante las dinámicas conflictivas y la exclusión estructural que aún persistían en el entorno escolar.

La **Ley 1620/2013** estableció un marco normativo que, desde una perspectiva estructural, buscaba la creación de condiciones para la convivencia armónica en las instituciones educativas, entendiendo la escuela como microcosmos de la sociedad. Este dispositivo legal, a través de los comités de convivencia y los manuales de convivencia escolar, ofreció una plataforma formalizada que permitió diseñar estrategias específicas

para cada comunidad educativa, reconociendo la diversidad de contextos y subjetividades.

Sin embargo, al interpretar críticamente la implementación de esta ley, existían tensiones inherentes entre la normatividad y la práctica cotidiana. Si bien los comités y manuales de convivencia habían sido importantes en la creación de espacios para la resolución de conflictos, la presencia de actitudes excluyentes en algunos entornos escolares continuaba limitando el impacto real de estas iniciativas. Esto reflejaba una brecha entre la alteridad proclamada por la norma y la resistencia subyacente que habitaba en las subjetividades que conformaban el tejido educativo.

Este desfase entre la formalidad de las políticas y su encarnación en la práctica señalaba un fenómeno que, desde una hermenéutica de la convivencia escolar, podía entenderse como la manifestación de una “violencia simbólica” en términos de Bourdieu. Las disposiciones normativas buscaban formalizar un ethos de paz y reconciliación, pero la reproducción de estructuras de poder y exclusión en las aulas revelaba que la alteridad, como principio ético, aún no había permeado profundamente las dinámicas escolares. La convivencia, entonces, se convertía en una tarea pendiente de resignificación, donde las prácticas cotidianas debían ajustarse a los ideales democráticos y de equidad que la ley proponía.

La Cátedra de la Paz, creada por la **Ley 1732/2014**, respondía a una necesidad de construcción de tejido social a partir de la educación, reconociendo el rol pedagógico en la formación de una cultura de paz, respeto por los derechos humanos y reconciliación. En términos de subjetividad, esta política proponía un espacio donde los sujetos educativos se formarían en competencias cognitivas y en una ética del “otro”, donde el reconocimiento de la alteridad y la superación del conflicto se articularán en el currículo escolar.

La implementación de esta cátedra había producido avances en algunos contextos, particularmente en aquellos donde las prácticas pedagógicas habían sido capaces de integrar de manera orgánica los principios de la paz y el diálogo. Sin embargo, una hermenéutica profunda de estos avances revelaba que su impacto había sido heterogéneo y desigual, dependiendo en gran medida de los recursos y capacidades de las instituciones. La Cátedra de la Paz, en su intención de mediar subjetividades y sanar las heridas del conflicto, encontraba límites cuando se enfrentaba a contextos en los que la alteridad continuaba siendo vista desde una lógica de exclusión o marginalización.

La Cátedra de la Paz, en este sentido, se enfrentaba a la necesidad de trascender el enfoque programático y convertirse en una práctica viva y orgánica en las aulas, donde las narrativas del otro no fueran instrumentalizadas, sino vividas y experimentadas en la cotidianidad escolar. El reto residía en su inclusión formal en los currículos y en su capacidad de dialogar con las subjetividades diversas que habitaban las escuelas y que eran, en última instancia, los agentes de la transformación social.

Las tensiones entre el discurso institucional de la alteridad y las realidades de exclusión en las aulas eran evidentes, subrayando una distancia significativa entre lo normativo y lo vivido. La Ley 1620, con sus comités y manuales de convivencia, había formalizado el diálogo en torno a la resolución de conflictos, pero no había logrado disolver las dinámicas de poder y exclusión que persistían en muchas comunidades escolares. Del mismo modo, la Cátedra de la Paz, aunque con buenas intenciones, había sido aplicada de manera heterogénea, enfrentando barreras estructurales que limitaban su alcance transformador.

En este contexto, era necesario repensar cómo la alteridad podía ser verdaderamente integrada en la convivencia escolar. Más allá de la formalidad de las políticas, se requería una praxis más orgánica y vivencial, donde las subjetividades de los

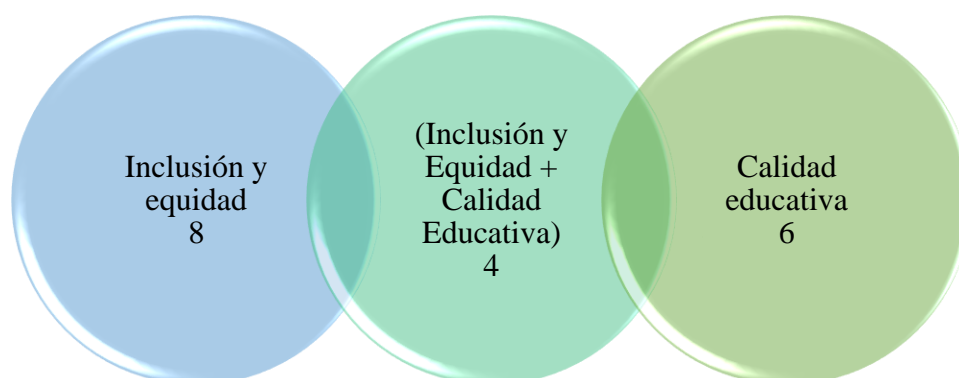
actores educativos no solo reconocieran la diversidad, sino que se comprometieran con ella de manera profunda. Solo entonces, las leyes podrían cumplir con su cometido de construir una educación basada en el respeto mutuo y la equidad.

7.4.2. Implementación a través de los ejes de “inclusión y equidad” y “calidad educativa”

A continuación, se exploró cómo las políticas educativas en Bogotá buscaron integrar estos principios fundamentales dentro de las prácticas escolares. A través de estas directrices, se intentó garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus contextos sociales y culturales, tuvieran acceso a una educación de calidad que fomentara la participación equitativa. Este apartado analizó cómo la inclusión y la equidad, en conjunto con la mejora de la calidad educativa, fueron abordadas en las escuelas bogotanas y los desafíos que persistieron en su aplicación efectiva.

Figura 13.

Implementación de ejes



Fuente: construcción propia (2024)

Nota: la materialización de las políticas de alteridad en las instituciones escolares se dio a través de dos grandes ejes: inclusión y equidad, y calidad educativa. La implementación de estos ejes tuvo como objetivo garantizar el acceso a la educación para todos, crear un

entorno en el que las diferencias culturales, étnicas y sociales no solo fueran aceptadas, sino celebradas como parte de un proceso más amplio de reconciliación y transformación social.

7.4.2.1. Inclusión y equidad

El eje de inclusión y equidad fue un componente esencial en las políticas educativas de Bogotá, particularmente bajo la administración que priorizó el reconocimiento de las diferencias y la inclusión de comunidades históricamente marginadas, la alteridad no fue concebida como un mero recurso discursivo, sino como una praxis que debía transformar las relaciones de poder en el entorno educativo, resignificando la presencia del “otro” tanto en términos de acceso como en una reconfiguración ontológica y ética del espacio escolar. Las políticas impulsadas en este marco apelaban a un enfoque radical de justicia social, donde la equidad no solo se consolidaba mediante la redistribución de recursos, sino a través de la creación de condiciones para un reconocimiento pleno de la dignidad humana en su diversidad y pluralidad.

A pesar de los avances en el acceso a la educación, persistieron retos estructurales que limitaron la efectividad de las políticas de inclusión, desde una perspectiva hermenéutica, fue indispensable entender que las políticas que abordaban exclusivamente la infraestructura o los procesos administrativos resultaron insuficientes para generar una verdadera transformación en las subjetividades y en las dinámicas de poder en el aula, la inclusión debía trascender la mera presencia física del “otro” y estar acompañada de una transformación ontológica en la manera en que todos los actores escolares, desde los estudiantes hasta los docentes y administrativos, se relacionaban con la alteridad. Las políticas inclusivas, por lo tanto, debían funcionar como dispositivos éticos que no solo

gestionaran la alteridad como una excepción, sino que la comprendieran como una condición inherente y constitutiva de la convivencia escolar.

La equidad, en este contexto, no podía limitarse a una simple cuestión distributiva; debía ser vista como un acto de justicia radical que implicara un reconocimiento profundo del “otro” en su diferencia irreductible, la verdadera equidad no se lograba únicamente asignando recursos de manera equitativa, sino mediante una reconfiguración de las estructuras de poder que permitieran que la alteridad fuera vivida como un componente enriquecedor de la convivencia escolar, de este modo, las actitudes excluyentes que persistían en muchos contextos educativos eran un reflejo de la resistencia a transformar estas relaciones de poder y subrayaban la urgencia de políticas que no se limitaran a la retórica inclusiva, sino que se tradujeran en una praxis efectiva que fomentara una convivencia genuinamente inclusiva y equitativa.

7.4.2.2. Calidad educativa

El análisis de la calidad educativa reveló avances notables en la promoción de valores democráticos y en la formación para la paz, especialmente a través de la Cátedra de la Paz, impulsada por la Ley 1620 durante las administraciones de Petro y Enrique Peñalosa. A pesar de las diferencias filosóficas entre ambos gobiernos, ambos reconocieron la importancia de incorporar valores ciudadanos, democráticos y de convivencia en los currículos escolares como parte de una estrategia para responder a las necesidades de una sociedad en proceso de reconciliación y transformación.

Aunque las políticas de convivencia fortalecieron aspectos importantes de la formación ciudadana y la resolución pacífica de conflictos, la integración de enfoques pedagógicos que promovieran de manera efectiva la inclusión y la equidad seguía siendo limitada. La tensión hermenéutica entre la intencionalidad política de formar ciudadanos

críticos y pacíficos y las barreras estructurales que perpetuaban dinámicas excluyentes ponía de manifiesto la desconexión entre las políticas y las prácticas cotidianas en las aulas.

En muchos casos, la formación en valores democráticos seguía enfrentando barreras en su aplicación práctica debido a estructuras tradicionales de poder que aún dominaban el ámbito educativo. La alteridad, como concepto ético central en la construcción de una convivencia genuinamente inclusiva, no había logrado ser plenamente integrada en la vida escolar; en este sentido, la calidad educativa no podía ser entendida únicamente desde parámetros técnicos o evaluaciones cuantitativas, debía ser vista y entendida como un proceso ético y profundamente transformador que permitiera a los sujetos escolares interactuar con la alteridad de manera enriquecedora. La calidad educativa, vista desde esta óptica, exigía una reflexión crítica sobre las formas en que la educación se vinculaba con la experiencia conjunta del sistema educativo y cómo esta experiencia configuraba tanto la convivencia escolar, como también la subjetividad de los actores educativos.

El análisis de la implementación de políticas de inclusión y equidad en las escuelas de Bogotá durante el periodo 2012-2018 reveló una interrelación profunda entre alteridad y calidad educativa, evidenciando avances normativos importantes, como la Ley 1620 y la Ley 1732, que promovieron marcos institucionales para gestionar la diversidad y la convivencia. No obstante, los desafíos estructurales, como las dinámicas jerárquicas y excluyentes aún presentes en los entornos escolares, limitaron la plena materialización de estos principios en la práctica cotidiana.

Las políticas educativas, aunque diseñadas para fomentar la equidad y la inclusión, aún no lograron transformar de manera efectiva las relaciones de poder que regían las interacciones en las aulas, subrayando la necesidad de que la alteridad no fuera

un concepto meramente discursivo, sino una praxis vivida y experimentada en todos los niveles educativos. La calidad educativa, entendida no solo desde un enfoque técnico, sino como un proceso ético y transformador, debía permitir que todos los actores escolares interactuaran con la diversidad de manera enriquecedora y justa, consolidando una convivencia basada en el respeto mutuo. Este panorama nos condujo al siguiente tema, donde se exploraron las influencias filosóficas y políticas que subyacen en la comprensión de la alteridad y su impacto en la configuración de la convivencia escolar, desde una analítica más profunda de las teorías filosóficas y políticas contemporáneas.

7.5. Analítica conclusiva: estado del arte en el contexto filosófico y político

7.5.1. Analítica filosófica de la alteridad

El enfoque de la alteridad, tal como se había discutido en el estado del arte, resonaba profundamente con los postulados de filósofos como Levinas (2020), Dussel (1979-2006), Skliar (2017) y Derrida (1997), quienes ofrecían marcos interpretativos fundamentales para comprender las dinámicas de la convivencia escolar y la inclusión en el contexto educativo bogotano. Estos autores ofrecían perspectivas críticas que desafiaban los modelos tradicionales de relación con el “otro” y nos invitaban a repensar las prácticas educativas desde una ética radical de la diferencia y el reconocimiento.

7.5.1.1. Ética de la alteridad y la responsabilidad

Desde la ética de Levinas (2020), la alteridad nos enfrentó a una responsabilidad irreductible hacia el otro, exigiendo una respuesta que trascendía cualquier estructura normativa o racional. Esta noción de alteridad no se trató de incluir al otro dentro de nuestras categorías, sino de reconocer su irreductible diferencia y asumir un compromiso ético ineludible. En el contexto educativo de Bogotá, esta concepción filosófica cobró

especial relevancia cuando se analizó cómo las políticas de convivencia escolar intentaron, sin éxito pleno, integrar este principio en la práctica diaria. Durante el periodo 2012-2018, la implementación de la alteridad como eje transversal en la educación se vio marcada por tensiones entre el discurso institucional y las realidades del aula, lo que reflejó un desafío profundo en la construcción de una ética escolar verdaderamente inclusiva.

La administración de Bogotá Humana, en su intento de transformar la educación, adoptó un enfoque de convivencia escolar que buscaba resignificar el espacio educativo, no solo como un lugar de aprendizaje técnico, sino como un espacio de construcción de subjetividades orientado por el reconocimiento del otro. Este enfoque, profundamente inspirado en una ética de la alteridad, intentó forjar una comunidad educativa basada en el diálogo, la dignidad y el respeto por las diferencias. El “otro” no fue visto como una figura marginal, sino como un elemento constitutivo de la convivencia escolar, un ser cuya experiencia debía ser incorporada de manera activa en las dinámicas educativas. Esto resonó con las reflexiones de Ramírez-González (2017), quien subrayó que una auténtica construcción de paz solo podía lograrse si se fundamentaba en la capacidad de reconocer y responsabilizarse por el otro, particularmente en una sociedad postconflicto como la colombiana.

Por otro lado, la administración de Bogotá Mejor para Todos optó por un enfoque más tecnocrático y normativo, que, si bien incluyó la alteridad en sus políticas discursivas, terminó subordinándola a una lógica de control institucional y seguridad. En esta perspectiva, inspirada por una tradición estructural-funcionalista, la convivencia escolar se concibió principalmente como un problema de orden y disciplina, donde el otro debía adaptarse a las normas establecidas en lugar de ser reconocido en su diferencia. Esta visión, criticada por Derrida (1997) y Skliar (2017), reforzó una cultura de exclusión al

no transformar las relaciones de poder que perpetuaron dinámicas de marginalización dentro del espacio educativo. Así, mientras Bogotá Humana intentó crear una educación para la transformación, Bogotá Mejor para Todos priorizó una educación para el control, generando tensiones que limitaron la plena integración de la alteridad en la convivencia escolar.

Giraldo et al. (2015) propusieron, en línea con la ética de Levinas (2020), que la educación debía ser un espacio de encuentro, donde el respeto por el otro no fuera meramente retórico, sino que se materializara en la construcción de relaciones basadas en el cuidado y la reciprocidad. En su propuesta para la Cátedra de la Paz, buscaron transformar la cultura escolar en una que promoviera una convivencia auténtica, donde el reconocimiento de las heridas del pasado y el compromiso con la paz guiaran las interacciones cotidianas en las aulas. Sin embargo, los estudios del estado del arte mostraron que, aunque estas propuestas fueron valiosas, su implementación enfrentó barreras estructurales que impidieron que se tradujeran en una transformación significativa de las dinámicas escolares.

La civic culture, que bajo administraciones como Bogotá Mejor para Todos se enfocó en la regulación del comportamiento y la cohesión social, no logró desmontar las barreras estructurales que perpetuaron la exclusión en las escuelas. Las prácticas de convivencia escolar en muchos contextos se convirtieron en una reproducción de dinámicas jerárquicas y excluyentes, lo que contrastó con el ideal de una comunidad educativa fundada en la equidad y el respeto por la diversidad. Aquí, la alteridad se quedó atrapada en el discurso normativo sin convertirse en una realidad vivida en las relaciones cotidianas entre estudiantes, docentes y administradores.

Las políticas educativas en Bogotá durante este periodo revelaron una profunda tensión entre dos visiones contrapuestas de la alteridad: una que la concibió como un

principio transformador de las relaciones educativas, impulsada por Bogotá Humana, y otra que la instrumentalizó dentro de un marco normativo de control, promovida por Bogotá Mejor para Todos. Para que la alteridad se convirtiera en un principio efectivo dentro de la convivencia escolar, fue necesario superar esta tensión, adoptando un enfoque que no solo gestionara la diversidad, sino que la valorara como el fundamento de una educación auténticamente inclusiva y democrática.

7.5.1.2. Filosofía de la liberación y la ética de la justicia

La visión de Enrique Dussel (1979-2006), fundamentada en la filosofía de la liberación, ofreció una crítica profunda al concepto de alteridad y su manejo en las dinámicas escolares, proponiendo que el encuentro con el otro no debía limitarse a la simple incorporación de los marginados en un sistema que seguía siendo excluyente, sino que requería una transformación radical de las estructuras que perpetuaban la opresión. En este sentido, la alteridad no podía ser vista solo como una oportunidad para ajustar las normativas de convivencia, sino como un espacio para la disrupción de las jerarquías de poder que habían silenciado y deshumanizado a los más vulnerables en el ámbito educativo. Dussel (1979-2006) planteó que el otro, en su diferencia, nos obligaba éticamente a reconfigurar las prácticas y los valores que regían la escuela, no como un apéndice del sistema, sino como el motor de una transformación política y moral de la convivencia.

Los estudios revisados, como los de Castiblanco-Castaño (2017) y Avella-González (2016), reflejaron esta perspectiva liberadora de manera clara, al abordar la alteridad como un proceso de emancipación y reconocimiento integral del sujeto. Castiblanco-Castaño subrayó que la alteridad no podía limitarse a ser un ejercicio académico o una mera política de integración. En lugar de ello, su enfoque invitó a

reconocer al otro como un ser con agencia, capaz de transformar el tejido social y las dinámicas escolares a través de su participación activa. Avella-González, al centrar su análisis en las personas desplazadas, cuestionó las narrativas dominantes que intentaban subsumir sus historias dentro de una lógica institucionalizada de reparación, y propuso en su lugar una revalorización crítica de sus experiencias como fuerzas regeneradoras dentro del espacio escolar. Esta postura no solo demandaba un cambio en las políticas de inclusión, sino una reevaluación profunda del modo en que las instituciones educativas trataban la diferencia.

Además, el trabajo de Viuché-Español (2020) destacó la necesidad de una pedagogía que no solo reconociera la diversidad cultural, sino que la transformara en una fuerza estructural que redefiniera los principios sobre los cuales se organizaban las relaciones educativas. En lugar de una integración forzada dentro de un esquema ya establecido, Viuché-Español abogó por una praxis educativa que partiera desde la pluralidad como el eje central de la convivencia, donde las voces históricamente marginadas no eran invitadas a participar en un sistema preconfigurado, sino que se les permitía configurar el espacio educativo desde sus propios marcos de referencia.

En este contexto, la filosofía de Dussel (1979-2006) ofreció un enfoque que no podía ser ignorado: la alteridad, en su esencia, era un acto político que debía liberarse de las lógicas de asimilación. Para Dussel, y los autores que se alinearon con su pensamiento, la alteridad no era una herramienta para “mejorar” un sistema ya existente, sino el catalizador de una transformación que debía comenzar desde las bases mismas de la convivencia escolar, donde el otro era reconocido no solo en su diferencia, sino en su capacidad de transformar las estructuras mismas del poder educativo.

7.5.1.3. Filosofía de la deconstrucción y hospitalidad

La perspectiva de Skliar (2017) y Derrida (1997) ofreció una profunda crítica a la estructura convencional de la educación, una que seguía atada a normatividades y que aspiraba a la homogeneidad, obstruyendo la posibilidad de una verdadera apertura a la alteridad. Para Derrida (1997), la alteridad debía ser entendida no como un proceso de integración en un sistema preexistente, sino como un acto de hospitalidad radical, una apertura ética hacia lo desconocido, lo impredecible, aquello que no se dejaba asimilar ni reducir. En el marco de la educación, esta hospitalidad implicaba no solo permitir la entrada del otro en el sistema, sino cuestionar el mismo sistema que históricamente había excluido y marginado. La verdadera acogida del otro, según Derrida (1997), era una que valoraba la diferencia en su complejidad sin intentar domesticarla, proponiendo un modelo educativo que no estandarizara a los sujetos, sino que los celebrara en su singularidad.

El trabajo de Vélez-Acelas (2024), por ejemplo, resonaba con esta idea al centrarse en las luchas y vivencias de mujeres que habían sido marginadas. Aquí, la alteridad no se trataba de ofrecer un lugar dentro del sistema para “ellas”, sino de permitir que esas voces fueran el punto de partida para repensar la estructura misma del espacio educativo. Era un enfoque que Skliar (2017) también respaldaba, al proponer una pedagogía del amor y la hospitalidad donde la diferencia no fuera tolerada, sino abrazada como parte constitutiva de la enseñanza. Díaz-Better (2019), a su vez, enfatizaba el valor de las narrativas personales de los estudiantes, sugiriendo que la alteridad era una fuente inagotable de aprendizaje y no una condición que debía ser corregida o “integrada” en la norma.

Derrida (1997), al introducir la idea de deconstrucción, invitaba a cuestionar no solo las prácticas educativas, sino también las jerarquías curriculares que invisibilizaban

ciertas disciplinas, como exponía Taborda-Caro (2015) en su análisis sobre la geografía escolar. Derrida (1997) desafiaba a abrir espacio para lo marginal y desestabilizar lo que se consideraba el centro de la experiencia educativa. Este enfoque también se reflejaba en Vélez-Latorre (2013), quien criticaba las barreras estructurales que impedían una verdadera hospitalidad educativa, abogando por un modelo sin condiciones de acceso ni adaptaciones forzadas.

Desde la óptica de Skliar (2017), la alteridad había sido históricamente vista como una desviación a ser corregida, pero su propuesta desafiaba esta lógica: el otro no era un problema para gestionar, sino una presencia indispensable para una educación que se quisiera verdaderamente ética y liberadora. Skliar (2017) planteaba que la educación debía crear espacios de acogida en los que el otro pudiera existir plenamente sin ser clasificado o reducido a un “caso” que necesitaba ser resuelto. Esto exigía una pedagogía comprometida con la apertura y la responsabilidad hacia el otro, como lo proponía también Derrida (1997) en su concepto de hospitalidad.

El análisis del estado del arte revelaba que las políticas de inclusión en Bogotá, si bien intentaban promover la equidad, a menudo se quedaban cortas al tratar la alteridad como algo que necesitaba ajustarse al sistema. La perspectiva filosófica que ofrecían Derrida (1997) y Skliar (2017) subrayaba la necesidad de trascender estas políticas hacia una transformación más profunda, donde la alteridad no fuera gestionada, sino vivida y celebrada como el corazón de la justicia educativa. Este enfoque, tanto filosófico como ético, planteaba que la verdadera convivencia en las escuelas solo sería posible cuando la educación reconociera que la alteridad no es una excepción, sino una condición fundamental para la construcción de una comunidad educativa plural, justa y solidaria.

7.5.2. Analítica hermenéutica de la cultura política en el contexto educativo

Este análisis estableció un diálogo crítico entre los hallazgos del estado del arte y los cuatro marcos de análisis propuestos por Fabio López de la Roche, proporcionando una visión sobre cómo se configuraba la alteridad y la convivencia en el ámbito escolar en Bogotá. Dichos marcos —la perspectiva psicológica, los fenómenos e imaginarios de la cultura política, la identidad, y la perspectiva histórica— permitieron una aproximación al entendimiento de las complejidades inherentes en la interacción escolar, analizando sus potencialidades y limitaciones en la construcción de una cultura política democrática.

Desde la perspectiva psicológica, López de la Roche propuso un análisis de la cultura política como una constelación de valores, creencias, y predisposiciones individuales que orientan la actitud hacia el poder y la autoridad. Los estudios revisados en el estado del arte evidenciaron la multiplicidad de subjetividades presentes en el ámbito escolar, revelando cómo los actores educativos —estudiantes, docentes, y directivos— se posicionaban de manera diversa frente a la alteridad, muchas veces condicionado por prejuicios históricos y construcciones ideológicas arraigadas. Estos prejuicios, particularmente hacia los estudiantes desplazados y las minorías étnicas, emergieron como barreras profundas que obstaculizaron la integración genuina y reprodujeron estructuras de exclusión.

López de la Roche sugirió que estas disposiciones individuales hacia lo político estaban íntimamente relacionadas con las emociones que mediaban la interacción humana, tales como el miedo, la inseguridad, la esperanza y la confianza. En el ámbito escolar, la emergencia del miedo hacia lo diferente tendía a consolidar prácticas autoritarias y disciplinarias que negaban el reconocimiento del otro en su particularidad. En contraste, se registraron intentos por desarrollar competencias socioemocionales, las cuales demostraron ser herramientas cruciales para erosionar estas barreras y generar una

disposición más abierta y empática, encaminada hacia la convivencia. No obstante, el éxito de tales iniciativas dependía de la capacidad de confrontar y resignificar las emociones colectivas que habían sido instrumentalizadas históricamente para consolidar formas de control y exclusión.

En cuanto a los fenómenos e imaginarios que configuraban la cultura política, López de la Roche exploró los modos en los que los diferentes actores sociales — incluyendo los actores escolares— construían representaciones sobre sí mismos y sobre el mundo. En el ámbito escolar, estos imaginarios se manifestaban en la percepción y en la construcción de expectativas hacia los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de contextos vulnerables. Los estudios revisados evidenciaron que los docentes y directivos solían tener percepciones estereotipadas sobre estos estudiantes, considerándolos como menos capaces o problemáticos, lo cual delimitaba sus oportunidades y condicionaba su experiencia educativa.

La cultura política en el ámbito escolar estuvo, por tanto, íntimamente ligada a los imaginarios colectivos que determinaban qué se consideraba deseable o aceptable en la interacción social. Estos imaginarios no solo estructuraban las relaciones de poder dentro del aula, sino que también configuraban el acceso al conocimiento y la participación. López de la Roche destacó la necesidad de deconstruir estos imaginarios para transformar las prácticas autoritarias en actitudes que fomentaran la justicia y la igualdad. Esta transformación implicaba el reconocimiento crítico de cómo las mentalidades colectivas condicionaban la inclusión y cómo se podía propiciar una apertura genuina hacia la alteridad, que celebrara la diversidad como un recurso pedagógico y no como una amenaza al orden establecido.

El análisis de la identidad, según López de la Roche, estuvo intrínsecamente relacionado con el reconocimiento de las múltiples voces que conforman la cultura

política. En el contexto educativo, los estudiantes se encontraron en una lucha constante por la afirmación de sus identidades frente a las narrativas hegemónicas que intentaban homogeneizarlos. Este proceso de construcción identitaria en la escuela pudo haber sido tanto un espacio de emancipación como de opresión, dependiendo de cómo se estructurarán las relaciones de poder y de reconocimiento.

Los estudios revisados revelaron cómo la implementación de políticas inclusivas intentó, en parte, desafiar estos esquemas homogeneizante al promover el reconocimiento de las particularidades culturales y contextuales de los estudiantes. Sin embargo, la persistencia de una visión monolítica sobre lo que debía ser un “buen estudiante” continuó limitando las posibilidades de transformación profunda. López argumentó que la cultura política debía basarse en el reconocimiento de las múltiples memorias y voces que componían la sociedad, y esto se aplicó de manera crucial en el ámbito educativo.

Además, la aproximación histórica de López de la Roche nos permitió entender cómo las generaciones pasadas configuraron las prácticas y estructuras actuales de la cultura política en el ámbito escolar. La historia del conflicto armado en Colombia y sus efectos sociales dejó una profunda huella en las políticas educativas y en las prácticas cotidianas dentro de las escuelas. Los estudios revisados señalaron cómo la herencia de prácticas autoritarias y disciplinarias seguía siendo un obstáculo para la construcción de una convivencia basada en la equidad y el respeto mutuo.

Las políticas de inclusión y convivencia, como la Ley 1620 y la Cátedra de la Paz, representaron esfuerzos por romper con estas herencias autoritarias, proponiendo un modelo de convivencia centrado en el diálogo y en el reconocimiento del otro. Igualmente, enfatizó la importancia de considerar el contexto histórico en el análisis de la cultura política, reconociendo que las transformaciones no podían ser simplemente impuestas desde un marco normativo, debían surgir de una reflexión profunda sobre las

estructuras de poder heredadas y la manera en que estas podían ser reconfiguradas para permitir la verdadera inclusión y participación.

Finalmente, la noción de civic culture, entendida desde una perspectiva estructural-funcionalista, hizo énfasis en la formación de ciudadanos con actitudes y valores que aseguraran la estabilidad y el funcionamiento del sistema político a través de orientaciones cognitivas, afectivas y evaluativas hacia el orden institucional. Al relacionar esta perspectiva con los estudios del estado del arte, se evidenció que, a pesar de los intentos por consolidar una cultura democrática y participativa en el ámbito escolar, tales esfuerzos se vieron limitados por las dinámicas de exclusión y las estructuras autoritarias que persistían en las prácticas educativas cotidianas.

Los trabajos de grado analizados subrayaron que, aunque la formación en valores ciudadanos y democráticos había sido incluida en los currículos mediante políticas como la Ley 1620 y la Cátedra de la Paz, la integración efectiva de estos principios enfrentaba desafíos considerables. Esta contradicción entre el ideal de una civic culture y la realidad educativa reflejaba la tensión entre el deseo normativo de formar ciudadanos comprometidos y los obstáculos sociopolíticos que perpetuaban la desigualdad y la falta de reconocimiento de la alteridad en las escuelas. La auténtica construcción de una civic culture, por tanto, exigía una transformación de los imaginarios, valores y prácticas que trascendiera el cumplimiento legal y se materializara en experiencias vividas de respeto, inclusión y participación.

7.5.3. Analítica histórica de los gobiernos de Enrique Peñalosa y Gustavo Petro

La analítica histórica de los gobiernos de Enrique Peñalosa y Gustavo Petro en Bogotá reveló no solo dos modelos de ciudad, sino dos concepciones profundamente distintas sobre la estructura social, la educación y el papel de la ciudadanía. Ambos

gobiernos, que enfrentaron los mismos desafíos urbanos, tomaron rumbos divergentes que reflejaron una lucha ideológica por definir el futuro de la capital colombiana.

Gustavo Petro, al frente de Bogotá Humana (2012-2015), concibió su gobierno bajo una óptica antineoliberal, donde la justicia social y la redistribución de la riqueza se convirtieron en elementos cruciales de su proyecto político. La escuela fue vista como el núcleo para la transformación estructural de la sociedad. Petro entendió la educación pública como un derecho fundamental que debía ser defendido frente a las lógicas privatizadoras y mercantilistas. Desde esta perspectiva, Petro criticó las estructuras de poder económico que, históricamente, habían profundizado la exclusión social en Bogotá.

A nivel filosófico, estuvo profundamente influido por pensadores como Paulo Freire (1970), quien denunciaba el colonialismo interno y abogaba por la conciencia crítica como forma de resistencia. Este enfoque se tradujo en sus políticas educativas, donde el concepto de “poder popular” fue central. La Cátedra de la Paz, implementada bajo su administración, buscó ser más que un simple espacio pedagógico: fue una herramienta para descolonizar las mentes de los jóvenes, hacerles conscientes de las injusticias estructurales y empoderarles para desafiar el statu quo. En lugar de limitarse a la enseñanza teórica, Petro propuso un enfoque dialógico, inspirado en Freire (1970), donde los estudiantes fueron sujetos activos de la educación, no meros receptores pasivos de conocimientos.

Bogotá Humana, integró el enfoque psicológico en sus políticas educativas, particularmente en la promoción de una conciencia crítica y en la búsqueda de una transformación social desde la base emocional y subjetiva de los estudiantes. Su énfasis en la Cátedra de la Paz y en la educación en derechos humanos apuntó a moldear las actitudes de los jóvenes, haciéndolos conscientes de las injusticias estructurales y del papel que ellos mismos podían desempeñar en la lucha por la equidad. En lugar de

promover una aceptación pasiva de las normas sociales preexistentes, Petro buscó despertar una conciencia crítica y emocional, fomentando un compromiso ético con el otro y una responsabilidad social activa.

El gobierno de Bogotá Humana promovió la educación inclusiva y la transformación de los imaginarios colectivos que tradicionalmente habían invisibilizado a los sectores marginados. Petro impulsó la resignificación del “otro” como una fuerza transformadora dentro de la ciudad. En este contexto, los programas como Bogotá sin Hambre tuvieron un objetivo de bienestar social, que desafiaron las imaginaciones neoliberales que normalizaban la exclusión de los sectores más vulnerables.

A través de sus políticas educativas, Petro intentó promover una subjetividad autónoma y crítica, en la que los estudiantes se vieran como agentes activos de cambio. Este enfoque transformador promovió la creación de una identidad colectiva fundamentada en el respeto por la diversidad y la lucha contra las desigualdades estructurales. La Ley 1620 y la Cátedra de la Paz reflejaron este esfuerzo por construir una ciudadanía activa, consciente de su rol en la construcción de una Bogotá más justa y equitativa.

La Ley 1620, también conocida como la Ley de Convivencia Escolar, fue una respuesta normativa que buscó estructurar un marco legal sólido para abordar los problemas de convivencia, acoso escolar y violencia dentro del entorno educativo en Colombia. Esta ley creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar con el fin de regular y fomentar un ambiente pacífico, inclusivo y respetuoso en las instituciones educativas.

En el estado del arte, la Ley 1620 apareció reflejada de manera ambivalente: mientras que algunos estudios señalaron su importancia normativa, otros criticaron la distancia entre su aplicación teórica y la realidad en las escuelas.

Además, durante su gobierno, la Encuesta de Clima Escolar y Victimización de 2015 reveló datos inquietantes sobre el acoso y la violencia en las instituciones educativas. Para Petro, este tipo de comportamientos no fueron simples incidentes aislados, sino manifestaciones de violencia estructural que la sociedad bogotana había naturalizado. Las escuelas reflejaron la violencia de la calle, también las jerarquías de poder que habían arraigado durante décadas. Para contrarrestar este fenómeno, su gobierno intentó redirigir la narrativa hacia la construcción de una ciudad más equitativa y humana, donde las políticas públicas transformaran los espacios educativos en territorios de paz y reconciliación.

El enfoque histórico de Bogotá Humana se vinculaba a una narrativa de justicia histórica que buscaba confrontar las injusticias estructurales que habían definido la historia de la ciudad y el país. Petro, desde una perspectiva histórica, entendía su gobierno como una ruptura con el pasado excluyente de Bogotá y como una oportunidad para reparar las desigualdades históricas que afectaban a los sectores más vulnerables. La Cátedra de la Paz y las políticas de inclusión fueron intentos de corregir este legado histórico, y su gobierno pudo ser visto como un proyecto que intentaba reconfigurar la memoria colectiva de la ciudad, promoviendo una visión más igualitaria y participativa del futuro de Bogotá.

Enrique Peñalosa, al frente de Bogotá Mejor Para Todos (2016-2019), se posicionó en el extremo opuesto de este espectro ideológico. Bajo su administración, el discurso dominante giraba en torno a la eficiencia, la infraestructura y la gestión técnica del territorio. Peñalosa, influenciado por una visión tecnocrática y neoliberal, privilegió la construcción de espacios urbanos modernos, donde la educación fue tratada principalmente como una herramienta para la mejora de capital humano. Para Peñalosa, la infraestructura era el motor de cambio: la expansión de la Jornada Única Escolar y la

creación de nuevos colegios en concesión debían ser la solución al hacinamiento y a los bajos resultados académicos.

Por otro lado, Bogotá Mejor Para Todos adoptó una visión más normativa dentro del enfoque psicológico, centrandó su estrategia en la educación cívica tradicional, orientada hacia el cumplimiento de reglas y normas que aseguraran el orden social. Peñalosa utilizó el enfoque psicológico para inculcar una obediencia a las normas y fomentar actitudes de respeto hacia la autoridad y el espacio público. El desarrollo de campañas de cultura ciudadana en las escuelas, junto con su insistencia en la disciplina y el respeto por el orden, reflejaba una intención de consolidar un comportamiento colectivo ajustado a la estructura social establecida, más que de generar un pensamiento crítico o una revisión ética de las estructuras sociales existentes.

El modelo de concesión escolar, sin embargo, fue una de las políticas más controvertidas de Peñalosa. Aunque presentó esta estrategia como una solución a la crisis educativa, muchos críticos señalaron que este modelo profundizaba las desigualdades estructurales. Al colocar la gestión de colegios públicos en manos privadas, se institucionalizaba una educación diferenciada, donde la calidad educativa dependía de los recursos de cada concesionario. Esta política fue vista como un retroceso en términos de equidad y una privatización encubierta de la educación pública.

Peñalosa mantuvo los imaginarios tradicionales de progreso y modernización tecnocrática, priorizando la infraestructura y la eficiencia administrativa como ejes del desarrollo de la ciudad. La educación bajo su administración estuvo orientada a reforzar los imaginarios de una ciudad ordenada, con ciudadanos que respetaran las normas cívicas y que cumplieran con su papel funcional en la sociedad. En lugar de redefinir los imaginarios políticos, Peñalosa utilizó la cultura ciudadana para legitimar la autoridad y

reforzar la estructura social existente, promoviendo una cultura del deber y del cumplimiento de las reglas como el núcleo de su visión política.

A nivel conceptual, abrazaba una visión funcionalista de la educación, heredada de la tradición estructural-funcionalista. Esta escuela de pensamiento, desarrollada por sociólogos como Talcott Parsons, sostenía que la educación debía servir para integrar a los individuos en el sistema social, asegurando la cohesión y el orden. Bajo esta lógica, Peñalosa promovió la cultura ciudadana como un conjunto de valores cívicos que los estudiantes debían internalizar para mantener la armonía en la ciudad. Sin embargo, este enfoque fue criticado por ser meramente normativo y por no abordar las desigualdades estructurales que subyacían a los problemas de convivencia escolar.

Bajo su mandato, las identidades ciudadanas se construían alrededor de la noción de cumplimiento del deber cívico. Las políticas de convivencia y la promoción de valores cívicos, como el respeto por el espacio público y la seguridad, consolidaban una identidad conformista, ajustada a las exigencias del sistema. En lugar de una identidad crítica, se promovía una subjetividad dócil, orientada hacia la eficiencia y el cumplimiento de normas, dejando poco espacio para la agencia transformadora de los ciudadanos en términos de cuestionamiento o participación activa.

Por otro lado, se situaba en un contexto histórico que priorizaba la modernización y la eficiencia administrativa. Su enfoque histórico estaba más alineado con la tradición de desarrollo urbano neoliberal, que veía en la infraestructura y la eficiencia la clave para el progreso de la ciudad. Su visión no pretendió desafiar el orden histórico de exclusión, sino optimizar el funcionamiento de la ciudad dentro de las estructuras existentes, perpetuando, en muchos casos, las desigualdades históricas que Petro había intentado confrontar.

En lugar de utilizar la educación para desafiar las estructuras de poder, como lo proponía Petro, Peñalosa la concibió como un mecanismo para reproducir el statu quo, garantizando que los estudiantes aprendieran a respetar las reglas y las jerarquías establecidas. Este enfoque, claramente influenciado por Émile Durkheim, veía la educación como el medio para mantener el orden social, en lugar de transformarlo. Los programas de convivencia de Peñalosa, en este sentido, se centraron más en la disciplina y el control que en la construcción crítica de una ciudadanía activa y reflexiva.

A nivel histórico, el contraste entre ambos gobiernos se reflejaba también en sus enfoques hacia la ciudadanía. Para Petro, la educación era una herramienta para la emancipación política: los estudiantes debían ser agentes críticos que cuestionaran las injusticias del sistema. Bajo Peñalosa, en cambio, la ciudadanía era entendida como el cumplimiento de deberes cívicos, donde el orden y el respeto por las normas se sobreponían a la reflexión crítica sobre las estructuras de poder.

La historia de estos dos gobiernos nos dejaba una lección fundamental: la educación no era un terreno neutral, sino un campo de batalla ideológico donde se disputaba el futuro de la sociedad. Mientras que Petro buscaba utilizar la educación como una herramienta para la justicia social, Peñalosa la instrumentalizó como un medio para la eficiencia administrativa. Estas dos visiones chocaron en su enfoque de la convivencia escolar y la alteridad y en la misma concepción de lo que debía ser una ciudad y su ciudadanía.

En última instancia, el análisis histórico de estos gobiernos reveló que la educación en Bogotá había sido un reflejo de las luchas sociales más amplias, donde la inclusión, la equidad y la justicia seguían siendo conceptos en disputa. Mientras Bogotá Humana representaba una tentativa de revolución educativa, Bogotá Mejor Para Todos

optó por una modernización tecnocrática que, aunque mejoró algunos aspectos materiales, dejó intactas muchas de las estructuras de exclusión y desigualdad.

Finalmente, es de rescatar que en ambas administraciones La Ley 1620, en teoría, representó un paso importante hacia la creación de una cultura de paz y convivencia en las escuelas colombianas. Sin embargo, en la práctica, su implementación había sido limitada por factores como la falta de recursos, el desinterés estructural y la resistencia cultural en ciertos contextos. Los estudios reflejaban que, si bien la ley proporcionó una base institucional sólida, su éxito dependía de una implementación más profunda y de una verdadera transformación cultural dentro de las instituciones educativas, algo que hasta ese momento seguía siendo un reto.

8. Conclusiones

El centro del estado del arte en la investigación en las ciencias sociales, desarrollado en este documento, se asentó en la intersección entre la memoria colectiva, la historia política, la sistematización crítica de las prácticas sociales y la reflexión filosófica, particularmente en el ámbito educativo; este enfoque permitió articular elementos esenciales para comprender cómo las configuraciones de alteridad y convivencia escolar se entrelazaron con procesos políticos y sociales de mayor escala.

A lo largo del análisis, se destacó que dichas configuraciones no se limitaron a ser expresiones de políticas educativas, pues representaron procesos complejos que integraron la memoria, la historia y la construcción de significados compartidos entre los actores educativos, al tiempo que evidenciaron tensiones éticas y filosóficas en la relación con el otro. Este planteamiento posicionó la investigación como un acto social profundamente transformador; un ejercicio que, al situarse en la exploración de realidades específicas, buscó tanto reinterpretar las dinámicas históricas como proyectar nuevas

posibilidades de interacción y convivencia, enraizadas en una filosofía que priorizó el reconocimiento mutuo y la justicia en el ámbito escolar.

En este contexto, conceptos como memoria individual, colectiva e histórica jugaron un papel central; la memoria, tanto en su dimensión personal como comunitaria, se convirtió en un mecanismo esencial para comprender cómo las narrativas históricas configuraron a los sujetos y las instituciones educativas. La memoria histórica, en particular, permitió reconstruir los procesos sociales y educativos desde una perspectiva que daba voz a aquellos que, históricamente, habían sido marginados o invisibilizados en los relatos oficiales; este enfoque, profundamente vinculado a la filosofía del Otro, evidenció las tensiones entre lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo, mostrando cómo estos elementos afectaron la construcción de identidad y la convivencia en el ámbito escolar, al destacar al Otro como sujeto esencial de dichas dinámicas.

Por otro lado, el análisis de contenido, aplicado a textos, testimonios y meta textos, destacó como una herramienta crucial en la investigación educativa; en este documento, el examen de las narrativas presentes en las políticas públicas, los testimonios de los actores educativos y las reflexiones filosóficas sobre alteridad y convivencia permitió generar una comprensión más profunda y crítica de las dinámicas que configuraron las instituciones educativas de Bogotá. Este análisis desveló las estructuras de poder y las resistencias, mientras iluminaba las prácticas discursivas que estructuraban el espacio educativo, donde el reconocimiento del Otro se posicionó como eje central para entender las relaciones de poder y las formas de exclusión.

El acto social de investigar se convirtió, en este sentido, en un proceso dinámico de transformación; la investigación en las ciencias sociales no solo reflejaba la realidad, sino que la reconstruye y la interviene; en este marco, la formación de maestros como investigadores fue concebida como un proceso esencial para empoderar a los sujetos

educativos y permitirles asumir un rol crítico y activo en la transformación de sus contextos. Este estado del arte articuló su análisis en torno a la necesidad de comprender las prácticas sociales desde una lógica crítica, reflexiva y hermenéutica, donde la historia política, la memoria y la alteridad se conjugaron para revelar los significados subyacentes y los imaginarios sociales que estructuraron las relaciones de poder y las dinámicas de exclusión, situando siempre al Otro como el horizonte ético y filosófico de toda acción educativa.

La conclusión de este análisis giró en torno a la necesidad de reconocer la complejidad inherente a las prácticas de acción social y educativa en el contexto de las configuraciones de alteridad en la convivencia escolar en Bogotá; estas prácticas no se entendieron únicamente como la suma de objetivos, actores y roles institucionalizados, ya que se consideraron dinámicas profundamente entrelazadas con los contextos político, social y cultural en los que se formularon y ejecutaron. La sistematización de estas experiencias, observada en las instituciones universitarias analizadas, implicó una reconstrucción crítica que trascendió lo superficial, permitiendo identificar tanto los factores estructurales que influyeron en las prácticas como los efectos, muchas veces imprevistos, que estas generaron en su contexto.

Este enfoque reconoció que la alteridad, lejos de ser un elemento gestionado exclusivamente a través de políticas normativas, requirió una comprensión más profunda de los factores que configuraron las relaciones de poder en las instituciones educativas; en este sentido, el análisis del estado del arte destacó que, aunque las políticas inclusivas lograron avances significativos, persistieron barreras estructurales que perpetuaron la exclusión, las cuales debieron ser enfrentadas desde una perspectiva crítica y transformadora. Estas barreras no se limitaron al ámbito material, ya que estuvieron profundamente enraizadas en los imaginarios y las relaciones simbólicas que

estructuraron las instituciones, mostrando la necesidad de intervenciones integrales que promovieran una convivencia escolar más equitativa y justa.

La sistematización de las prácticas de acción social, como se implementó en este estudio, permitió recuperar la trayectoria de dichas experiencias; además, facilitó la identificación de los puntos de resistencia y las oportunidades para generar transformaciones significativas en los entornos educativos. En el caso de las universidades públicas, como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se destacó un esfuerzo constante por vincular la educación con principios de justicia social y equidad, lo que posicionó a la alteridad como un valor central en la formación de sujetos críticos y transformadores. Estas instituciones, insertas en contextos de precariedad, adoptaron un enfoque emancipatorio que buscaba hacer del reconocimiento del otro un pilar fundamental de su misión educativa; no obstante, los desafíos estructurales y la falta de recursos limitaron la implementación efectiva de estos ideales en todos los niveles.

Las tensiones derivadas de las desigualdades sociales y económicas se filtraron en el espacio educativo, generando brechas entre las aspiraciones políticas y la realidad cotidiana de los estudiantes; estos, a menudo, enfrentaron entornos que, lejos de ser inclusivos, continuaron replicando dinámicas excluyentes. Las universidades privadas, como la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de los Andes, a pesar de contar con mayores recursos económicos y tecnológicos, se enfrentaron a una paradoja distinta; si bien promovieron políticas de inclusión y programas orientados al respeto por la diversidad, tendieron a adoptar un enfoque más administrativo y normativo que transformador.

En estas instituciones, la reproducción de élites y la conservación de un status quo excluyente constituyeron retos inherentes a su estructura; aunque sus declaraciones

abogaron por la alteridad y la inclusión, la transformación real en las relaciones entre los actores educativos –estudiantes, docentes y administrativos– permaneció superficial. La alteridad, en este contexto, se convirtió en una herramienta discursiva que no logró desafiar de manera efectiva las relaciones de poder preexistentes; esta dinámica resultó en un reformismo que evitó cuestionar o modificar las estructuras de exclusión que perpetuaron dichas relaciones.

Además, comprender la evolución de los enfoques y tendencias en la investigación sobre alteridad y convivencia escolar en Bogotá representó no solo un ejercicio académico, sino una reflexión crítica sobre cómo la política educativa respondió a las profundas desigualdades sociales que atravesaron las instituciones; las tensiones entre los gobiernos de Bogotá Humana y Bogotá Mejor Para Todos no pudieron ser entendidas únicamente en términos de administración pública, ya que también reflejaron corrientes ideológicas y culturales que moldearon la manera en que la educación se configuró como un espacio de conflicto y transformación.

Las políticas educativas en ambos gobiernos, aunque diferenciadas en su enfoque, evidenciaron una incapacidad estructural para alterar las dinámicas de poder que configuraron la vida escolar; la alteridad, en este contexto, fue tratada como un problema abordable mediante ajustes administrativos, lo que no logró reconocer que lo que estaba en juego era una reconfiguración radical de la subjetividad colectiva. En este marco, los enfoques críticos de hermenéutica y fenomenología, ampliamente presentes en los estudios académicos, revelaron una resistencia intelectual frente a las soluciones simplistas; estos enfoques no solo señalaron las limitaciones de las políticas educativas para generar cambios sustanciales, sino que plantearon una pedagogía que asumió la alteridad como el núcleo esencial de una comunidad educativa transformadora,

reconociendo en ella el potencial para reconstruir vínculos sociales y promover una convivencia auténtica.

El fracaso de las políticas de educación para la paz, tanto en el discurso de Petro como en el de Peñalosa, representó un punto crítico que destacó en este análisis; aunque ambos gobiernos promovieron la paz como un objetivo central en sus políticas educativas, lo que ocurrió en la práctica fue una desconexión evidente entre el discurso oficial y la realidad de las escuelas. La paz, en el contexto educativo, terminó reducida a un eslogan vacío, incapaz de transformar las dinámicas de exclusión y la violencia simbólica que continuaron presentes en las instituciones educativas; además, el enfoque normativo adoptado en las políticas de convivencia escolar no logró confrontar las relaciones de poder verticales que definían el espacio educativo.

Los estudiantes, particularmente aquellos provenientes de contextos de violencia y marginalización, quedaron atrapados en un sistema que les asignaba identidades fijas basadas en su lugar dentro de la estructura social; esta rigidez perpetuó las desigualdades, reforzando los estigmas y limitando las posibilidades de reconocer y transformar su potencial como agentes de cambio. Mientras los discursos políticos proclamaron la importancia de la inclusión y la equidad, las prácticas reales reforzaron la exclusión, evidenciando la brecha entre las intenciones declaradas y las estrategias implementadas; esta contradicción, lejos de favorecer la construcción de una cultura de paz, dejó intactas las estructuras que sostienen la desigualdad y el conflicto en el ámbito escolar.

Uno de los hallazgos más relevantes de las investigaciones sobre alteridad en Bogotá radica en la imposibilidad de gestionar la alteridad desde un enfoque normativo o tecnocrático; las políticas educativas que aspiran a transformarse en herramientas de cambio deben ir más allá de la mera incorporación de normativas que aparentan inclusión, pues estas corren el riesgo de perpetuar las exclusiones estructurales existentes. La

escuela, como espacio de formación y convivencia, no puede seguir reproduciendo las dinámicas de poder que configuran subjetividades alineadas con un sistema excluyente; por el contrario, debe constituirse en un escenario de resistencia activa y emancipación colectiva, donde las relaciones de poder sean cuestionadas de manera profunda y transformadas en busca de un equilibrio más justo.

La transformación de la convivencia escolar exige una reconfiguración de la subjetividad colectiva; esta transformación implica comprender la alteridad no como un elemento ajeno que deba integrarse o administrarse, sino como la base fundacional de una comunidad educativa que aspire a la justicia y la equidad. Los estudios académicos revisados señalaron que cualquier intento por transformar el sistema educativo carecerá de impacto real si no se coloca a la alteridad en el centro de la convivencia escolar; cuando se celebra la diversidad como la esencia que nutre los lazos comunitarios, se abre la posibilidad de superar el miedo al Otro, tan arraigado en las dinámicas escolares contemporáneas, y de construir relaciones basadas en el respeto mutuo.

Este desafío, lejos de ser un objetivo sencillo, representa una de las tensiones más complejas que enfrenta el sistema educativo de Bogotá; sin embargo, es también una oportunidad para repensar las bases mismas de la pedagogía desde una perspectiva crítica, capaz de subvertir las jerarquías de poder que estructuran las relaciones escolares. Solo una pedagogía que asuma el compromiso ético y filosófico de confrontar los discursos hegemónicos y cuestionar la normalización de la exclusión puede promover una convivencia que trascienda la gestión instrumental de las diferencias y se fundamente en la justicia social, la equidad y el reconocimiento genuino de las múltiples subjetividades que conforman la comunidad educativa.

La convivencia escolar en Bogotá, en el marco del posacuerdo, se configuró como un espacio cargado de tensiones estructurales y culturales; estas tensiones desbordaron

cualquier intento simplista de regulación o normatividad, dejando entrever la complejidad inherente a los procesos de reconciliación en contextos educativos. La alteridad, lejos de ser reducida a un concepto abstracto, se manifestó como una realidad encarnada en las interacciones diarias dentro de las aulas; estas interacciones fueron atravesadas por dinámicas de poder que reflejaron un tejido social profundamente marcado por la violencia histórica, la exclusión sistemática y las políticas educativas fragmentadas que, en su mayoría, priorizaron respuestas inmediatas sobre cambios estructurales de largo alcance.

Los estudios que analizaron estas dinámicas escolares evidenciaron las limitaciones de las políticas públicas para incidir de manera significativa en la transformación de las relaciones dentro de las comunidades educativas; dichas políticas, aunque necesarias, no lograron abordar los factores subyacentes que perpetuaron la desigualdad y la estigmatización. La alteridad continuó siendo mirada con desconfianza; esta desconfianza, muchas veces, se tradujo en prácticas de exclusión que colocaron a ciertos grupos históricamente marginados, como afrodescendientes, indígenas o estudiantes desplazados, en posiciones subordinadas; de esta manera, las instituciones educativas replicaron jerarquías que resistieron las intenciones declarativas de inclusión, reflejando una profunda disonancia entre el discurso y la praxis educativa.

Las políticas públicas, ejemplificadas por la Ley 1620/2013, intentaron articular un marco normativo que promoviera la convivencia escolar y el reconocimiento de la diversidad; sin embargo, estas iniciativas resultaron insuficientes frente a la complejidad de los desafíos estructurales. Los esfuerzos por regular los conflictos mediante normativas no lograron desarticular las bases culturales y simbólicas que sostenían las dinámicas de exclusión; las investigaciones mostraron que la reconstrucción de identidades y la cohesión social requerían un cambio paradigmático que privilegiara la transformación

cultural sobre las imposiciones regulatorias. En este sentido, las comunidades escolares fueron emplazadas a convertirse en espacios de resistencia y creatividad, donde el reconocimiento del Otro se asumiera no como un acto de tolerancia resignada, sino como un proceso de apertura ética y relacional que desafiara las lógicas hegemónicas de dominación.

En una lectura filosófica de este fenómeno, se destacó la necesidad de pensar la alteridad desde una perspectiva ética; tal como plantearon autores como Levinas (2020), y Dussel (1979-2006), la relación con el Otro no debía ser instrumentalizada ni limitada a un deber formal; requería una disposición auténtica hacia el reconocimiento del Otro en su humanidad plena y singularidad irreductible. La convivencia escolar, desde esta óptica, fue más allá de un simple espacio de regulación de conflictos; se convirtió en un laboratorio ético y político donde las subjetividades se moldearon a partir del encuentro con la diferencia, cuestionando así las narrativas de exclusión que prevalecían en el sistema educativo y, por extensión, en la sociedad colombiana.

El análisis de estos trabajos de grado llevó a reflexionar críticamente sobre el papel del Estado en perpetuar, incluso de manera no intencionada, las dinámicas de poder en los entornos escolares; en un contexto donde las cicatrices del conflicto armado permanecieron abiertas, las instituciones educativas operaron en una constante tensión entre ser espacios de transformación social y escenarios donde se replicó la violencia simbólica. Este dilema se evidenció particularmente en los intentos de implementar la Cátedra de la Paz, concebida como un proyecto para reconstruir el tejido social a través del reconocimiento mutuo y el diálogo; sin embargo, esta iniciativa enfrentó serias limitaciones dentro de un sistema que priorizó la estandarización académica y la normalización conductual, relegando la integración auténtica de la diversidad a un segundo plano.

En este marco, las escuelas no solo abordaron las complejidades inherentes a la convivencia entre estudiantes de diferentes orígenes, sino que también se enfrentaron a estructuras institucionales que privilegiaron un modelo restrictivo de educación y conocimiento; estas dinámicas, tal como se destacaron en los trabajos estudiados, reflejaron un ecosistema educativo inmerso en un ciclo perpetuo de prácticas que impidieron a los actores escolares alcanzar una verdadera emancipación. Los estudiantes que representaban la alteridad, en particular aquellos desplazados por el conflicto armado enfrentaron barreras que limitaron su capacidad de participar plenamente en el proceso educativo; en lugar de reconocer y valorar sus experiencias y complejidades identitarias, el sistema tendió a uniformarlas, eliminando la posibilidad de construir una educación que abogara por la justicia social y la reconciliación genuina.

Estos hallazgos invitaron a cuestionar los supuestos filosóficos subyacentes a las políticas educativas; si bien se habló del reconocimiento del Otro como un principio ético central, este concepto fue reducido, en muchos casos, a un ejercicio retórico que no logró transformar las prácticas cotidianas en las aulas. Desde una perspectiva crítica, se puede argumentar que la falta de un enfoque ético profundo que situara la alteridad en el centro de la pedagogía perpetuó una visión hegemónica que privilegió la homogeneidad sobre la diversidad; la educación, lejos de convertirse en un espacio de resistencia frente a las dinámicas de opresión, reprodujo las jerarquías sociales y culturales que estructuraron históricamente las relaciones de poder en la sociedad.

Es interesante observar cómo los estudios señalaron la necesidad de resignificar la pedagogía para que trascendiera las prácticas normativas tradicionales; se propuso una pedagogía crítica que pusiera en el centro el reconocimiento de las subjetividades en juego, fomentando una cultura de diálogo en la que la alteridad se celebrara como el núcleo de la experiencia educativa. Este enfoque demandó una reconceptualización del

rol del docente, quien dejó de ser un simple transmisor de conocimiento para convertirse en un mediador que facilitaba el encuentro entre mundos diversos dentro del aula; esta transformación implicó un reconocimiento profundo de la diversidad como elemento esencial de la praxis educativa, desafiando los discursos hegemónicos que históricamente invisibilizaron a los Otros.

El posacuerdo, entendido como un marco temporal y político, ofreció una oportunidad única para repensar la educación en Bogotá y reflexionar sobre el papel de la alteridad en la convivencia escolar; sin embargo, los estudios revisados mostraron que las políticas educativas implementadas carecieron de la profundidad necesaria para capitalizar este contexto y promover una transformación radical. La convivencia fue entendida, en muchos casos, como una cuestión puramente normativa; se priorizó la prevención de conflictos por encima de la construcción de un tejido social que realmente integrara la diversidad cultural y social; este enfoque limitó el potencial emancipador de la educación, perpetuando un modelo funcionalista que desatendió las demandas más profundas de una sociedad marcada por la desconfianza y la polarización. En este sentido, se hace imperativo cuestionar: ¿cómo pueden las escuelas convertirse en verdaderos laboratorios de paz si las dinámicas de exclusión persisten en formas más sutiles, como el rechazo simbólico y la invisibilización del otro?

La reconstrucción de identidades en contextos de posconflicto, tal como se destacó en el estado del arte, implicó una transformación profunda en las dinámicas personales y colectivas, marcadas por la alteridad y las secuelas del conflicto armado; sin embargo, esta transformación estuvo limitada por una falta de integración efectiva en las subjetividades de los actores educativos. El reconocimiento del otro, lejos de ser un simple requisito para la convivencia escolar, se planteó como un eje central para reconfigurar las relaciones sociales en el aula; pero este reconocimiento, en muchos casos,

quedó en un plano teórico, sin permear las prácticas cotidianas ni generar cambios significativos en la cultura escolar. La convivencia, que debería ser una problematización constante de las relaciones humanas y sociales, se implementó desde un enfoque normativo, donde las leyes existentes no se aplicaron de forma contundente; esta falta de coherencia entre normativa y cultura educativa perpetuó una convivencia autoritaria, más cercana a la imposición que a la transformación.

Desde una perspectiva crítica, se hizo evidente que la aplicación de las políticas educativas no transformó la mentalidad de profesores, estudiantes ni de la comunidad educativa en su conjunto; el enfoque en la reglamentación dejó de lado la necesidad de un cambio cultural que sustente una verdadera convivencia. Este vacío se tradujo en el típico fenómeno de contar con una ley que no es respetada porque no encuentra resonancia en las prácticas sociales; sin una transformación cultural que reinterprete la convivencia como un compromiso ético y político, las normas se mantuvieron como simples formalidades. Los manuales de convivencia, lejos de ser instrumentos de construcción colectiva, se percibieron como documentos impuestos; los estudiantes entendieron que debían cumplirlos, pero no comprendieron su propósito ni su conexión con la vida comunitaria. Esta desconexión entre norma y significado limitó la construcción de una cultura política y social capaz de resolver conflictos de manera dialógica y no autoritaria.

En este contexto, las dinámicas escolares reflejaron una profunda tensión entre regulación y educación; mientras que algunas instituciones promovieron una convivencia basada en el diálogo y la inclusión, otras priorizaron el control disciplinario, reproduciendo estructuras de exclusión y poder. Los trabajos académicos destacaron que, aunque las leyes y políticas educativas señalaron la importancia de la alteridad y el reconocimiento mutuo, en la práctica, estas iniciativas no lograron problematizar las

relaciones de poder ni fomentar una pedagogía transformadora. La convivencia, en lugar de ser un espacio de transformación social, se quedó en un ejercicio de cumplimiento formal; los estudiantes no fueron partícipes de su construcción, y su papel se redujo al de obedecer normas cuyo propósito no lograron internalizar.

Desde una perspectiva filosófica, autores como Levinas (2020) y Derrida (1997) resaltaron que el reconocimiento del otro debe trascender el ámbito normativo y convertirse en un principio ético fundamental; en este sentido, las políticas educativas en Bogotá mostraron limitaciones al no integrar plenamente esta visión. Mientras algunas iniciativas, como las de “Bogotá Humana”, buscaron incentivar el diálogo y el reconocimiento mutuo, otras, como “Bogotá Mejor para Todos”, priorizaron enfoques más restrictivos centrados en la seguridad; ambas estrategias, aunque diferentes en sus objetivos, compartieron la incapacidad de construir una cultura de convivencia que problematizara de raíz los conflictos y las desigualdades presentes en el ámbito escolar. Sin una reconfiguración profunda de los imaginarios educativos, las instituciones no lograron convertirse en espacios de reconciliación y empoderamiento, dejando intactas las jerarquías y los prejuicios que perpetúan la exclusión.

Esto quiere decir que, la reconstrucción de las identidades en contextos escolares de posconflicto demandó algo más que la implementación de normativas y políticas; requería un cambio cultural profundo que situara la convivencia como un ejercicio ético, político y transformador. La falta de un enfoque participativo, donde los estudiantes y docentes se vieran como cocreadores de las normas y valores que rigen la comunidad educativa, perpetuó un modelo autoritario que no cuestionó las estructuras de poder subyacentes; sin este cambio, la convivencia no logró convertirse en una herramienta de justicia y paz, dejando intactas las dinámicas de desconfianza, miedo y polarización que caracterizan tanto al ámbito escolar como a la sociedad en general.

Las estructuras sociales y educativas, profundamente arraigadas en los imaginarios culturales y políticos que predominan en la sociedad, no solo perpetuaron las desigualdades existentes, sino que las reprodujeron de maneras más sofisticadas y sutiles. Este fenómeno se evidenció en la segmentación del acceso a recursos educativos de calidad, donde las instituciones se dividieron según las clases sociales, etnias y géneros, replicando las jerarquías sociales que operan en otros espacios. En lugar de ser un escenario de igualdad, las escuelas se convirtieron en microcosmos de las tensiones históricas y políticas, en los que la exclusión se justificó bajo parámetros aparentemente meritocráticos; el desempeño académico y el “buen comportamiento” se utilizaron como criterios para diferenciar, etiquetar y marginar, obviando las condiciones desiguales que preceden a los estudiantes al ingresar al sistema.

Desde una perspectiva psicológica, las estructuras educativas promovieron la internalización de estas desigualdades; los estudiantes de contextos desfavorecidos asumieron como natural su lugar subordinado dentro de la jerarquía escolar, mientras que aquellos en posiciones de privilegio consolidaron una identidad que refuerza su ventaja, al percibirse como superiores en base a logros académicos o comportamentales. Los fenómenos culturales y políticos que configuraron esta dinámica están profundamente vinculados con los imaginarios históricos que han mantenido una visión colonial del Otro, perpetuando una narrativa de exclusión donde ciertas identidades son consideradas deficitarias, mientras que otras son idealizadas.

En el plano histórico, las políticas educativas no lograron revertir los patrones de segregación que, por décadas, han separado a los estudiantes según sus contextos económicos y sociales; las escuelas rurales, por ejemplo, continuaron enfrentando déficits de infraestructura y oportunidades, mientras que las urbanas, particularmente en sectores de élite, concentraron los recursos y modelos pedagógicos más innovadores. Estas

tendencias reflejaron la influencia de una cultura política que, aunque declarativamente promueve la igualdad, opera bajo lógicas de exclusión que naturalizan la diferencia como una condición inevitable en lugar de un fenómeno a transformar. Esta dicotomía no solo perpetuó desigualdades materiales, sino que consolidó imaginarios de inferioridad y dependencia en aquellos sectores históricamente marginados, limitando su agencia y reforzando la idea de que el cambio estructural es inalcanzable.

En los espacios educativos, estos procesos no solo ocurrieron entre estudiantes, sino también en las relaciones entre docentes y estudiantes, donde las prácticas pedagógicas, basadas en enfoques estandarizados y poco sensibles a la diversidad cultural e histórica, reforzaron estereotipos y desestimaron los saberes locales y ancestrales. De esta forma, la exclusión no fue solo económica o material, sino profundamente simbólica, marcando a las comunidades educativas con narrativas de inferioridad y fracaso que se replicaron en su interacción con el mundo social.

En mi experiencia como docente, he observado que, a pesar de los esfuerzos por implementar políticas de inclusión y convivencia, las estructuras de poder y exclusión siguen perpetuándose en formas sutiles. Un ejemplo revelador durante el periodo estudiado (2012-2018) fue la Encuesta de Clima Escolar y Victimización de 2015, elaborada bajo el enfoque de *Civic Culture*; aunque esta herramienta ofreció datos útiles desde una perspectiva normativa, su dependencia de métricas cuantitativas desdibujó las realidades cualitativas más profundas que subyacen en la convivencia escolar. Al centrar el análisis en la disciplina y el cumplimiento de normas, se ignoraron las dinámicas subjetivas y relacionales que realmente moldean las interacciones en las aulas; no se consideró cómo los estudiantes, docentes y comunidades vivieron la alteridad, ni cómo sus experiencias fueron afectadas por un sistema educativo diseñado principalmente para responder a indicadores numéricos.

Estas limitaciones no fueron menores; en un contexto donde la diversidad cultural, étnica y social caracteriza a las escuelas, reducir las experiencias humanas a números y tablas significó invisibilizar las luchas cotidianas de quienes más enfrentaron exclusión. ¿Qué sentido tiene hablar de inclusión cuando las voces de los estudiantes no se recogieron como parte del diseño de políticas, cuando la alteridad fue tratada como un problema que debía ser administrado y no como una oportunidad para repensar la educación? Esta omisión de las vivencias y subjetividades perpetuó una exclusión que no se manifestó necesariamente en actos explícitos de discriminación, pero que encontró su fuerza en la indiferencia hacia las complejidades humanas. Los sujetos de la escuela no fueron reconocidos en su humanidad irreductible, sino gestionados como cifras que validaban o cuestionaban la eficacia de los programas educativos.

La ausencia de una perspectiva crítica en la interpretación de estas dinámicas abrió interrogantes sobre la ética de las prácticas educativas en contextos de diversidad; al no escuchar activamente las historias de quienes encarnaron la diferencia, las escuelas se alejaron de su potencial transformador como espacios de reconciliación y construcción comunitaria. ¿Qué tipo de justicia puede emerger en un ambiente donde las relaciones de poder no se problematizan, donde los marcos de evaluación priorizan resultados sobre relaciones y donde el Otro es reconocido solo en la medida en que se conforma al modelo dominante? Este enfoque no solo impidió construir espacios más justos, sino que silenció posibilidades de aprendizaje genuino y recíproco, negando así el valor de la alteridad como motor ético y pedagógico.

Este fenómeno fue especialmente evidente en colegios que, aunque lograron buenos indicadores de calidad educativa, implementaron prácticas de exclusión hacia estudiantes que no cumplieran con ciertos estándares académicos o de convivencia; esta contradicción evidenció una tensión entre el discurso inclusivo y las dinámicas reales de

los entornos escolares. En mi experiencia docente, observé cómo los estudiantes que enfrentaban mayores desafíos, tanto en términos de rendimiento como de comportamiento, eran estigmatizados y relegados al margen del proceso educativo; su exclusión no solo los despojaba de su derecho a aprender, sino que reforzaba las dinámicas de desigualdad y exclusión social que la educación, idealmente, debería combatir.

En lugar de fomentar un entorno que reconociera las diferencias como oportunidades para enriquecer la comunidad escolar, estos sistemas priorizaron la disciplina y los resultados, convirtiendo el espacio educativo en un lugar donde las necesidades individuales parecían irrelevantes frente a las exigencias de productividad; esta lógica instrumental planteó una inquietante pregunta: ¿hasta qué punto la educación, en su obsesión por alcanzar estándares de calidad, perpetuó dinámicas que negaron la humanidad y las potencialidades del estudiante “incómodo”?

La marginación de estos estudiantes no podía entenderse únicamente como un problema de gestión escolar; más bien, reveló un trasfondo filosófico y ético profundamente arraigado en la concepción de la educación como un proceso técnico y evaluativo, donde el Otro era reducido a un dato, a un rendimiento cuantificable, y no era reconocido en su alteridad y complejidad. Este enfoque planteó una cuestión ética fundamental: ¿qué tipo de humanidad construimos cuando transformamos las aulas en espacios que valoran más el cumplimiento de estándares que la vida misma de los estudiantes? ¿Acaso la educación no debería ser, antes que nada, un acto de hospitalidad y apertura hacia el Otro?

Al observar estas dinámicas, se hizo evidente que la promesa de la educación como un espacio para la justicia social y la inclusión quedaba frustrada; los colegios que excluyeron en nombre de la calidad se convirtieron en microcosmos de una sociedad más

amplia que, obsesionada con la eficiencia, despojó a los individuos de su dignidad y singularidad. Sin embargo, ¿cómo es posible que, en nuestra búsqueda de “calidad”, estemos dispuestos a sacrificar la inclusión? ¿Es posible repensar el concepto de calidad educativa desde una perspectiva que privilegie la alteridad, la empatía y el reconocimiento mutuo? ¿Qué implicaciones tendría una educación que no persiguiera únicamente resultados, sino que se comprometiera éticamente con la vida y las historias de cada estudiante?

Estas preguntas no solo invitaron a una reflexión crítica sobre las políticas educativas contemporáneas, sino que plantearon un desafío urgente: ¿podemos imaginar una educación que, en lugar de reproducir exclusiones, se convierta en un espacio de resistencia y transformación? ¿Qué papel tendría la pedagogía en la reconfiguración de los lazos sociales dentro de las aulas y más allá?

El verdadero desafío en la convivencia escolar en Bogotá radicó en trascender las normativas que, al limitarse a regular la conducta, consolidaban relaciones de poder desiguales dentro de las instituciones educativas; en cambio, fue necesario desarrollar enfoques pedagógicos capaces de transformar estas dinámicas desde su raíz, permitiendo que la convivencia se convirtiera en un espacio genuino de inclusión y justicia. La convivencia, entendida en su sentido más amplio, no debía perpetuar un modelo basado en el control normativo y la obediencia pasiva, sino que requería partir de un reconocimiento profundo de la alteridad; este reconocimiento implicaba aceptar la diferencia como una dimensión esencial y transformadora en la construcción de una cultura escolar equitativa, rechazando cualquier concepción que la redujera a un obstáculo o una excepción. Este enfoque demandó que estudiantes, docentes y administradores se relacionaran con la alteridad no como un concepto abstracto, sino como una experiencia concreta y vivida, una práctica que debía permear todos los aspectos de la vida escolar.

Las investigaciones revisadas destacaron que, cuando las políticas de convivencia escolar se centraron exclusivamente en la regulación del comportamiento, terminaron descuidando la dimensión formativa que, de manera ineludible, debía constituir el núcleo de toda práctica educativa; la formación integral de los estudiantes no podía ser reducida a su capacidad de cumplir con reglas y normas preestablecidas, pues ello los confinaba a un marco de obediencia que ignoraba su potencial crítico y creativo. Por el contrario, esta formación requería un enfoque que trascendiera las reglas y fomentara un entorno basado en el respeto, el diálogo y el reconocimiento mutuo; las instituciones educativas enfrentaron el desafío de articular la convivencia y la formación en un proceso único y coherente, capaz de responder tanto a las necesidades particulares de cada individuo como a las demandas colectivas de la comunidad escolar.

El estado del arte reveló que la reconstrucción de identidades en contextos de posconflicto no podía quedar circunscrita a la implementación normativa de políticas educativas; más bien, requería incorporar activamente las voces de los afectados, valorando sus experiencias y reconociendo la capacidad de las comunidades para regenerar sus vínculos sociales y fortalecer sus procesos de aprendizaje desde una perspectiva de justicia y paz, reconfigurando los vínculos sociales dentro de la escuela, convirtiendo a las comunidades educativas en espacios de resistencia, resiliencia y reconstrucción en contextos marcados por la exclusión y el conflicto. Resistencia implicó desafiar las imposiciones que deshumanizaban y reducían al otro a un objeto de exclusión; resiliencia representó la capacidad de superar las heridas del conflicto sin perder la identidad y la dignidad colectiva; reconstrucción aludió al esfuerzo por restaurar los lazos sociales dañados y resignificar la convivencia en clave de reconciliación. Estos procesos, lejos de ser automáticos, supusieron una reflexión profunda y un compromiso constante

por transformar las escuelas en escenarios donde las relaciones humanas fueran posibles desde el reconocimiento y la justicia.

El contraste en la implementación de la Ley 1620 bajo los gobiernos de Bogotá Humana y Bogotá Mejor Para Todos evidenció profundas divergencias en la manera en que cada administración abordó la alteridad y la convivencia escolar; mientras que el gobierno de Gustavo Petro buscó una inclusión que intentaba transformar las estructuras de exclusión, el de Enrique Peñalosa priorizó un enfoque punitivo, centrado en el cumplimiento normativo y el control disciplinario. A pesar de que la Ley 1620 estaba diseñada para mejorar la convivencia en las escuelas, su aplicación práctica estuvo cargada de contradicciones; estas tensiones evidenciaron la brecha persistente entre los ideales de la normativa y las realidades sociales y culturales que enfrentaban los colegios bogotanos.

El caso de Sergio Urrego, ocurrido en 2014, fue un ejemplo paradigmático que expuso las carencias en la implementación de esta ley; este joven, discriminado por su orientación sexual en el Colegio Gimnasio Castillo Campestre, terminó tomando su vida, en un contexto donde los protocolos de convivencia no solo fallaron en su propósito de prevenir el acoso, sino que se convirtieron en herramientas que reforzaron dinámicas opresivas. La respuesta institucional, en lugar de protegerlo, se caracterizó por actitudes moralistas y punitivas que agravaron su situación; esto dejó al descubierto cómo, a pesar de contar con una normativa formalmente orientada hacia la inclusión, la cultura institucional de las escuelas continuaba normalizando la exclusión y la discriminación, perpetuando una visión del Otro basada en el rechazo y la estigmatización.

En el gobierno de Enrique Peñalosa, medidas como la “Operación Padrino”, llevada a cabo en 2017 en el Colegio Gerardo Paredes, pusieron de manifiesto un enfoque que priorizó el control y la disciplina por encima de la reflexión pedagógica; estas

intervenciones, lideradas por la Secretaría de Educación y la Policía Metropolitana, se centraron en reducir los niveles de violencia escolar, acoso y microtráfico mediante operativos de vigilancia, generando un ambiente de control que no abordó las causas subyacentes de la conflictividad. Aunque estas acciones lograron una disminución temporal de los incidentes violentos, carecieron de una dimensión transformadora que fomentara el diálogo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos; la convivencia escolar se redujo a un cumplimiento normativo que ignoró la posibilidad de construir relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento de la alteridad.

Otro caso revelador fue el del Colegio Nacional Nicolás Esguerra, donde, en 2016, varios episodios de acoso escolar y violencia terminaron con sanciones y expulsiones, medidas que contradecían los principios de la Ley 1620, que estipulaba la creación de Comités de Convivencia como instancias mediadoras; sin embargo, la falta de recursos, de personal capacitado y de una visión integral dificultaron la aplicación efectiva de los protocolos. Las acciones tomadas se limitaron a castigos que, lejos de reparar las relaciones dañadas, reprodujeron dinámicas de exclusión y perpetuaron ciclos de violencia; esto evidenció cómo las políticas educativas, cuando se enfocaron exclusivamente en el control, fracasaron en transformar las relaciones de poder que configuraban las interacciones escolares.

Estos casos, más allá de sus particularidades, revelaron un patrón constante: el fracaso en traducir los ideales de inclusión y justicia social en prácticas escolares efectivas; tanto el enfoque dialogante como el disciplinario se mostraron insuficientes en sus propias limitaciones, ya que ninguno logró transformar las dinámicas culturales e institucionales profundamente arraigadas. Las escuelas, más que escenarios de reconciliación y reconstrucción identitaria, continuaron siendo espacios donde las relaciones de poder operaron de manera excluyente; así, la convivencia escolar se

mantuvo como un terreno de disputa entre los discursos normativos y las demandas éticas de una pedagogía verdaderamente orientada hacia la alteridad.

A lo largo de la implementación de la Ley 1620, emergieron problemáticas profundas relacionadas con la falta de recursos y la escasa capacitación de los docentes; este déficit comprometió la posibilidad de materializar las intenciones transformadoras de la normativa. En múltiples instituciones educativas, los profesores no recibieron formación suficiente sobre la gestión de conflictos ni sobre cómo promover una convivencia inclusiva; esta carencia condujo a que las disposiciones de la ley se aplicaran de manera mecánica y, en muchos casos, errónea. Por ejemplo, en 2018, en el Colegio Distrital Carlos Albán Holguín, se organizaron talleres para implementar la Cátedra de la Paz, uno de los ejes fundamentales de la Ley 1620; sin embargo, los mismos docentes señalaron que no poseían el conocimiento necesario para integrar estos contenidos en sus clases de manera significativa. A esta limitación se sumó la presión por cumplir con los estándares de calidad educativa, que restringió el tiempo disponible para abordar temas como la convivencia y la resolución de conflictos; esta situación dejó en evidencia una tensión crítica: se exigía a los docentes ser agentes de cambio sin proporcionarles las herramientas y el contexto adecuado para desempeñar este rol.

Por otro lado, en varios colegios privados de Bogotá, las dinámicas de exclusión adquirieron una dimensión diferenciada, en la que el estatus socioeconómico fue un factor determinante que amplificó las tensiones sociales en las aulas. En 2015, en el Colegio Andino, estudiantes de clase media-baja denunciaron haber sido víctimas de discriminación y acoso por parte de sus compañeros, quienes los marginaron debido a su imposibilidad de participar en actividades extracurriculares costosas; este tipo de exclusión, enmarcada en la desigualdad estructural, quedó fuera del alcance práctico de la Ley 1620. Aunque el colegio disponía de un manual de convivencia que seguía las

directrices formales de la normativa, no se logró abordar de manera efectiva la exclusión socioeconómica; los estudiantes afectados, lejos de encontrar apoyo en los Comités de Convivencia, percibieron que sus experiencias eran invisibilizadas. Este escenario resaltó la necesidad de una aplicación más contextualizada y crítica de la ley, que no redujera los problemas de convivencia a una mera cuestión de procedimientos universales; en cambio, evidenció la importancia de reconocer las particularidades de cada institución y de adoptar estrategias sensibles a las realidades específicas que enfrentaban sus comunidades escolares.

La implementación de la Ley 1620 mostró, por tanto, que un marco normativo sin una reflexión ética y filosófica sobre las estructuras de poder y desigualdad en las que se inscribe difícilmente puede transformar las dinámicas que perpetúan la exclusión y la violencia; estas tensiones demandaron no solo un replanteamiento práctico, sino un cuestionamiento de fondo sobre el lugar que ocupa la alteridad en los espacios educativos.

Estos ejemplos evidenciaron que, aunque la Ley 1620 se sustentó en un marco normativo sólido, su implementación en las escuelas de Bogotá reflejó una ejecución irregular y, en muchos casos, insuficiente; la falta de una transformación cultural profunda dentro de las instituciones educativas obstaculizó que la normativa alcanzara sus objetivos más ambiciosos, como el de promover una convivencia inclusiva y respetuosa de la alteridad. Esta situación no solo subrayó las limitaciones del marco legal, sino que también expuso las resistencias estructurales presentes en un sistema educativo que, en su mayor parte, continuó privilegiando enfoques disciplinarios sobre la construcción de comunidades inclusivas.

El análisis de los trabajos encontrados en el estado del arte reveló que la Ley 1620/2013 fue reinterpretada en diversos estudios, desde un enfoque que buscó trascender la letra fría de la normativa; los autores revisados lograron destacar valores éticos y

sociales que desbordaron el marco técnico de la ley, ampliando su alcance hacia una pedagogía de la alteridad. Aunque el texto original no abordó explícitamente la inclusión social o cultural como objetivos prioritarios, los trabajos de Díaz-Better (2019) y Vélez-LaTorre (2013) mostraron cómo los contextos escolares en Bogotá resignificaron la ley, utilizándola como un medio para fomentar el respeto por la diversidad y la justicia social; en este sentido, estos estudios evidenciaron que la normativa, más que un fin en sí misma, se convirtió en un catalizador para reconfigurar relaciones sociales y pedagógicas.

Esta relectura permitió que en algunas instituciones educativas se promovieran entornos donde el respeto por el “otro” no se limitara a una formalidad normativa; más bien, este respeto se transformó en un principio estructurante de la convivencia escolar, lo que marcó una ruptura con dinámicas tradicionales de exclusión. Los estudios revisados subrayaron cómo la implementación de la ley fue matizada por la acción docente y la participación de las comunidades escolares; los educadores comprendieron que la construcción de ambientes pacíficos y el manejo de conflictos no podían ser concebidos únicamente como tareas normativas, sino como procesos integrales que requerían la incorporación activa de valores de inclusión y alteridad. Este enfoque se presentó como una herramienta para contrarrestar la exclusión y fomentar la justicia social, en un contexto donde las desigualdades han sido persistentes y profundamente arraigadas.

En los trabajos de grado revisados, se observó que muchos docentes comenzaron a integrar prácticas pedagógicas basadas en el diálogo intercultural y la convivencia pacífica; estas prácticas redimensionaron la convivencia escolar, que dejó de ser vista como una cuestión exclusivamente disciplinaria para convertirse en un espacio de encuentro entre sujetos diversos, donde la diferencia fue reconocida como un valor intrínseco y no como un problema a resolver. Los ejemplos más destacados provinieron

de instituciones que implementaron programas de inclusión para estudiantes de distintas procedencias étnicas y socioeconómicas, reformulando manuales de convivencia para que el reconocimiento del “otro” se convirtiera en un eje central de sus políticas educativas; estos casos demostraron que la alteridad podía ser la base para repensar el sentido mismo de la educación en un contexto de posconflicto.

Sin embargo, este enfoque no se generalizó de manera uniforme en todas las instituciones; algunos trabajos de grado señalaron que, mientras ciertos colegios avanzaron hacia la promoción de la diversidad y la alteridad, otros permanecieron atrapados en una visión restrictiva y punitiva de la Ley 1620, centrada en la normatividad y el castigo de las conductas consideradas inapropiadas. Este enfoque limitante perpetuó las mismas dinámicas de exclusión que la ley buscaba transformar, reflejando una brecha significativa entre los objetivos normativos y su puesta en práctica; esta desconexión evidenció no solo las resistencias culturales e institucionales, sino también la necesidad de replantear la formación docente y los procesos participativos como elementos esenciales para una implementación más coherente y transformadora.

El análisis de las configuraciones de alteridad en las prácticas de convivencia escolar en Bogotá, sustentado en los trabajos de grado revisados entre 2012 y 2018, permitió identificar una compleja interacción entre las políticas educativas y la implementación de la Ley 1620/2013; esta ley buscaba establecer un sistema nacional de convivencia escolar enfocado en la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad, pero su impacto real dejó en evidencia la desconexión entre las propuestas normativas y las dinámicas sociales y educativas de las instituciones. Aunque dicha normativa pretendió reconfigurar las relaciones escolares mediante el reconocimiento del Otro como eje transformador, las estructuras subyacentes de exclusión y desigualdad no fueron

profundamente alteradas, ni por la Ley ni por las alcaldías, cuyas políticas no lograron articular un cambio estructural significativo.

En este contexto, la convivencia escolar en Bogotá se presentó como un espacio de tensiones éticas y pedagógicas; los lineamientos distritales y la Ley 1620 se definieron como herramientas normativas que, en teoría, ofrecían un marco para abordar las asimetrías sociales y culturales en las interacciones escolares, pero en la práctica, se limitaron a una visión reguladora que no logró disolver los patrones de exclusión ni cuestionar las estructuras de poder subyacentes. Desde una perspectiva filosófica crítica, la convivencia, concebida como un mero cumplimiento de reglas, evidenció su insuficiencia al enfrentarse a la complejidad del tejido social; esto permitió visibilizar cómo la escuela, como microcosmos social, reprodujo tensiones históricas, configurando escenarios donde la marginalización y la inequidad se perpetuaron bajo formas institucionalizadas de convivencia.

Al analizar estas dinámicas desde la alteridad, se pudo reinterpretar la convivencia escolar no como un objetivo regulador, sino como un proceso emancipatorio; esta perspectiva, sostenida por autores como Levinas (2020) y Dussel (1979-2006), enfatizó que el reconocimiento del Otro en su plena humanidad y diversidad debía ser el punto de partida para transformar no solo las relaciones escolares, sino también las bases sociales que sustentan dichas interacciones. Sin embargo, las políticas de convivencia impulsadas por las administraciones distritales, como “Bogotá Humana” y “Bogotá Mejor para Todos”, no lograron trascender las barreras estructurales; mientras la primera buscó fomentar el diálogo y el reconocimiento mutuo, la segunda priorizó la seguridad y el control disciplinario, dejando como saldo un enfoque fragmentado que no alcanzó a consolidar una transformación ética y social integral.

La Ley 1620, en este escenario, quedó atrapada entre las limitaciones de su diseño y los retos de su implementación; su incapacidad para transformar de manera efectiva las estructuras sociales y educativas mostró que cualquier intento de cambio profundo debía ir más allá de lo normativo, incorporando un diálogo genuino con las comunidades afectadas y abordando las raíces históricas de la exclusión. La escuela, como espacio de construcción de identidades, requería ser vista no como un terreno neutral, sino como un campo de disputa ética, donde la alteridad y la justicia social pudieran reconstituir los lazos comunitarios fragmentados por el conflicto y las desigualdades estructurales. Así, la convivencia escolar debería trascender la tolerancia pasiva, orientándose hacia una ética de reconocimiento y cuidado que reconfigure tanto el horizonte educativo como las bases mismas de la sociedad.

Los lineamientos distritales que buscaron implementar el enfoque diferencial representaron un avance teórico en el camino hacia una educación más inclusiva y equitativa; sin embargo, quedaron atrapados en una paradoja que reveló su insuficiencia práctica en los entornos escolares. La otredad, en términos filosóficos, tal como fue conceptualizada por Levinas (2020) y Dussel (1979-2006), no pudo reducirse a un fenómeno gestionable ni tolerable; en cambio, constituyó el núcleo de la formación ética y ciudadana, exigiendo una reflexión profunda sobre las relaciones humanas en la educación. Desde esta perspectiva, el acto educativo no debió limitarse a la simple transmisión de conocimientos ni a la reproducción de normas; más bien, implicó un encuentro transformador con el otro, cuya alteridad desafió las estructuras jerárquicas y la lógica homogeneizadora de la escuela. No obstante, ¿cómo podría un sistema educativo basado en la disciplina, la regulación y la uniformidad ofrecer cabida a la riqueza disruptiva de la alteridad? El enfoque diferencial, en lugar de ser un eje crítico, fue

reducido en muchos casos a un instrumento burocrático, despojado de su capacidad emancipadora y subversiva.

La construcción de capacidades ciudadanas y de convivencia, que debió orientarse hacia la formación de sujetos políticos conscientes de su papel en la transformación social, quedó muchas veces relegada a enunciados programáticos que no se tradujeron en prácticas efectivas en las aulas. Aunque los planes institucionales de convivencia promovieron ideales de equidad y solidaridad, en la realidad cotidiana de las escuelas estas aspiraciones se fracturaron frente a dinámicas de exclusión y conflictos no resueltos. Las investigaciones del IDEP entre 2010 y 2016 evidenciaron que la convivencia escolar tendió a ser abordada como un conjunto de procedimientos disciplinarios enfocados en la contención del conflicto, sin enfrentar las desigualdades estructurales que subyacen en las relaciones escolares. El conflicto, en lugar de ser entendido como un catalizador de cambio y un espacio para el diálogo crítico, fue percibido como una desviación a ser eliminada. ¿No fue precisamente en el conflicto, en su tensión y complejidad, donde se evidenció la capacidad de la educación para generar un espacio de auténtica justicia y transformación? Estas tensiones llamaron a repensar el papel de la escuela no solo como un lugar de aprendizaje técnico, sino como un espacio para la reconciliación y la reconstrucción de los vínculos sociales.

La participación de la comunidad educativa en los procesos de convivencia, aunque exaltada en los discursos oficiales, permaneció atrapada en estructuras de poder que restringieron la agencia de los actores más marginados. Las políticas de convivencia escolar, a menudo diseñadas bajo un modelo de armonía normativa, no lograron captar ni abordar la complejidad de las relaciones humanas que emergen en los entornos escolares. La Ley 16202013, que fue presentada como un avance significativo en la promoción de una convivencia democrática, no alcanzó a dismantelar las dinámicas de exclusión y

subordinación profundamente arraigadas en las prácticas institucionales. Este desafío no podía resolverse únicamente desde un marco regulador; la verdadera tarea residió en trascender las normativas y construir un espacio de convivencia basado en un diálogo auténtico, donde la otredad no fuera un concepto abstracto, sino una realidad vivida y reconocida. Tal enfoque demandaba no solo voluntad política, sino también una pedagogía transformadora que colocara al otro en el centro del proceso educativo, cuestionando las jerarquías y promoviendo una justicia genuina en las comunidades escolares.

En este contexto, la alteridad y la otredad, pilares fundamentales para la construcción de una ciudadanía crítica, fueron diluidas y despojadas de su potencia transformadora en los discursos oficiales; estos las redujeron a enunciados vacíos que apenas rozaban las experiencias concretas de quienes transitan los espacios educativos. Desde una perspectiva crítica, resultaba evidente que los estudiantes identificados con la otredad —aquellos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorables, en situación de movilidad forzada o pertenecientes a comunidades históricamente marginadas— continuaban enfrentando prácticas excluyentes, veladas tras estructuras institucionales que legitimaban dichas desigualdades bajo la apariencia de la neutralidad. Aunque la Ley 1620 procuraba mecanismos para atender y prevenir las formas explícitas de violencia escolar, su alcance no lograba perforar las capas más profundas de las violencias simbólicas y estructurales que mantenían intactas las jerarquías sociales en el sistema educativo; en consecuencia, las aulas seguían siendo espacios de reproducción de desigualdades más que de emancipación.

Desde esta óptica, la promesa de una educación transformadora se desvanecía cuando las políticas de inclusión adoptadas por las instituciones se limitaban a intervenciones superficiales; el discurso inclusivo, aunque omnipresente, carecía de la

capacidad de interpelar y modificar las subjetividades ancladas en prejuicios y estigmatizaciones. La cultura escolar, concebida como un entramado complejo de relaciones de poder, interacción simbólica y prácticas pedagógicas, emergía como un espacio crucial para la reflexión crítica y la acción disruptiva. Sin embargo, este potencial quedaba atrapado en esquemas normativos que priorizaban el control y la homogenización de las diferencias por encima de su reconocimiento como fuentes de pluralidad y creatividad.

El análisis crítico del estado del arte, fundamentado en las perspectivas filosóficas y pedagógicas de los autores revisados, permitió deconstruir las dinámicas de interacción que configuraban los espacios educativos; se visibilizaron las formas en que las relaciones de poder operaban tanto en los discursos como en las prácticas cotidianas, y se evidenció cómo estas reforzaban las narrativas hegemónicas que perpetuaban las exclusiones. Además, las visiones críticas de autores como Levinas (2020) y Dussel (1979-2006) sirvieron para interrogar la ética educativa predominante, sugiriendo que el reconocimiento del Otro debía trascender los límites de la tolerancia superficial, para convertirse en un ejercicio auténtico de responsabilidad y justicia.

La pedagogía de la alteridad, en este sentido, no se configuró únicamente como un llamado ético, sino como un desafío político que cuestionaba las bases mismas de la convivencia escolar; esta convivencia debía ser repensada no solo desde la prevención de conflictos, sino desde la creación de vínculos genuinos que transformaran la experiencia del Otro en un encuentro fecundo y liberador. De este modo, el análisis crítico de las políticas y las prácticas educativas se planteó como una herramienta indispensable para rediseñar un sistema que privilegiara la pluralidad y la dignidad humana sobre las estructuras de dominación que habían perpetuado la exclusión y la inequidad en las aulas.

El ámbito simbólico de la cultura escolar, estructurado por las subculturas de sus actores principales, se constituyó como un espacio de tensiones donde convergieron no solo las dinámicas pedagógicas, sino también las huellas indelebles de las estructuras sociales dominantes; estas tensiones revelaron las contradicciones inherentes a los intentos de transformar la convivencia escolar, un proceso que, más allá de la implementación normativa, requirió una resignificación de los actores como sujetos históricos. Estos sujetos, sometidos tanto a las imposiciones de la ley como a las expectativas de las comunidades, quedaron atrapados en un entramado simbólico que desnudó los límites de las políticas educativas al no considerar las complejidades culturales y relacionales propias del entorno escolar.

La Ley 1620/2013, diseñada con la intención de establecer un sistema nacional para la convivencia escolar, evidenció sus limitaciones al centrarse en una perspectiva ordenadora más que transformadora; este enfoque desatendió las profundas desigualdades simbólicas y las relaciones de poder que configuraron las dinámicas del aula. En contraposición a las propuestas filosóficas de Levinas (2020), que abogan por un reconocimiento ético radical del Otro, y de Skliar (2017), que resaltan la importancia del cuidado y el diálogo, la ley priorizó estrategias disciplinarias que reforzaron la lógica instrumental de control y orden; esta brecha entre la teoría y la práctica desdibujó las posibilidades de construir relaciones auténticas que trascendieran las dinámicas tradicionales de dominación. La hermenéutica crítica aplicada en este análisis demostró que el entramado simbólico de la convivencia escolar, más que ser regulado, debía ser comprendido y transformado desde una perspectiva que integrara las voces y experiencias de los actores afectados por estas dinámicas.

Cuando se analizaron las orientaciones distritales en el marco de las políticas de “Bogotá Humana” y “Bogotá Mejor para Todos”, se percibió que las intervenciones se

focalizaron en la reglamentación conductual sin abordar las estructuras culturales que sostenían las tensiones escolares; esta aproximación pragmática, aunque efectiva en ciertos indicadores medibles, dejó de lado las dimensiones simbólicas que configuran el sentido de la alteridad en las relaciones escolares. Los maestros, reducidos a ejecutores de estrategias disciplinarias, no encontraron espacios para cuestionar críticamente las prácticas educativas que reproducían dinámicas de exclusión; de este modo, las políticas implementadas terminaron por consolidar una visión instrumental de la convivencia que, lejos de empoderar, limitó la capacidad de las comunidades escolares para transformar su realidad.

La crítica de Dussel (1979-2006), relevante en este contexto, subrayó que la liberación no podía reducirse a normativas de control ni a intervenciones verticales; para él, la transformación educativa implicaba una resignificación profunda de las relaciones de poder que atraviesan los espacios escolares, una reconfiguración que requería tanto la participación activa de los actores educativos como un enfoque ético que situara al Otro en el centro de la praxis educativa. Sin embargo, los gobiernos, al intentar mitigar el conflicto inherente a la convivencia escolar, optaron por soluciones simplificadoras que reforzaron estructuras rígidas; estas soluciones, lejos de promover la emancipación, perpetuaron una lógica administrativa que anuló las posibilidades de construir un verdadero diálogo transformador. En este sentido, la alteridad y la justicia, pilares de un proyecto educativo emancipador, fueron reducidas a conceptos retóricos que no lograron impactar significativamente las prácticas escolares.

En cuanto a la reflexión sobre la práctica pedagógica, las políticas implementadas en el ámbito educativo se alejaron del ideal propuesto en los discursos académicos; aunque la capacidad reflexiva del docente fue exaltada como un elemento esencial para la mejora educativa, en la práctica, los maestros en Bogotá enfrentaron una realidad que

los limitó significativamente. Con frecuencia, se les atribuyó la responsabilidad de garantizar la convivencia y mediar en los conflictos escolares, pero sin el respaldo necesario de recursos, tiempo y apoyo institucional; este escenario, lejos de empoderar al docente, lo colocó en una posición de vulnerabilidad estructural, evidenciando una desconexión entre las demandas del sistema educativo y las condiciones reales para su cumplimiento. En este contexto, el modelo de acción participativa propuesto por López de la Roche y otros teóricos resultó atractivo en teoría; sin embargo, en la cotidianidad, se reveló como un planteamiento profundamente utópico, casi inalcanzable para quienes trabajaban en el aula.

Por otro lado, el déficit de formación específica y el aislamiento profesional representaron una crítica fundamental hacia las políticas educativas; aunque las normativas aspiraban a ser integrales y transformadoras, los docentes con frecuencia se encontraron desvinculados de redes pedagógicas que promovieran una colaboración significativa. Este aislamiento los obligó a abordar problemas de convivencia desde perspectivas individuales y fragmentadas, exponiéndolos a un desgaste emocional y profesional que limitaba su capacidad para generar cambios profundos en sus entornos escolares. Los gobiernos de turno no priorizaron una formación constante y colectiva, perpetuando un modelo que colocó al maestro como un agente aislado frente a una tarea monumental de transformación social; en este sentido, la crítica de Skliar (2017) sobre la hospitalidad en la educación resonó con fuerza, ya que la convivencia genuina no podía florecer en espacios que seguían actuando como reproductores de homogeneidad en lugar de abrirse a la diversidad y la alteridad.

Aunque la autoobservación y la autocrítica se presentaron como pilares esenciales en la formación docente, en la práctica, estas herramientas quedaron relegadas ante la ausencia de un entorno que promoviera una reflexión profunda y constante. El modelo

predominante de formación profesional enfatizó la productividad y la eficiencia, dejando de lado la introspección necesaria para una transformación ética y cultural del ámbito escolar; esta carencia limitó las posibilidades de que los maestros asumieran un papel crítico y consciente frente a las dinámicas de poder y exclusión presentes en sus aulas. Desde las perspectivas filosóficas de Levinas (2020) y Estrada-Álvarez (2015), este déficit reflejó un profundo alejamiento de los principios fundamentales de la alteridad y la ética del otro; en consecuencia, la convivencia escolar continuó siendo un desafío estructural no resuelto, donde las políticas públicas fallaron en construir espacios de verdadera justicia y reconocimiento mutuo.

Por último, ¿qué se logró a partir de lo dado en el análisis? Lo alcanzado en esta investigación permitió identificar las principales tendencias y enfoques en la conceptualización de la alteridad y la convivencia escolar, evidenciando cómo los trabajos de grado del período 2012-2018 reflejaron una tensión constante entre las políticas públicas y las prácticas educativas reales. Estos estudios revelaron una convivencia escolar marcada por la fragmentación, donde las expresiones de alteridad se abordaron de manera desigual en un contexto de posacuerdo que, aunque ofreció oportunidades de reconciliación, también dejó ver las profundas cicatrices del conflicto social.

La alteridad, tal como se expresó en estos trabajos, se configuró como una herramienta discursiva con un alcance limitado por las desigualdades estructurales y los enfoques normativos predominantes. Al contrastar la implementación de la Ley 1620 desde las perspectivas de los gobiernos de Bogotá Humana y Bogotá Mejor para Todos, se observó que las políticas educativas, aunque bien intencionadas, no lograron transformar las dinámicas escolares; mientras que una priorizó el diálogo y el reconocimiento, la otra optó por un enfoque más disciplinario, ambas fracasaron en integrar la alteridad como eje central de la convivencia.

En términos de los efectos percibidos, las configuraciones de alteridad analizaron cómo las políticas de inclusión y equidad interactuaron con las expectativas de calidad educativa, mostrando una desconexión entre las normativas y las prácticas cotidianas. Este análisis ofreció una visión crítica que permitió examinar el impacto de las políticas públicas y evidenciar las limitaciones de los enfoques adoptados, destacando la necesidad de una pedagogía más transformadora que sitúe la alteridad y la justicia como principios fundamentales para la convivencia escolar en Bogotá.

9. Bibliografía

- Alvis, D., Barragán, E. P., Corredor Gómez, E., Espinosa, F., Hernández Pérez, M., Mesa Ramírez, C., Quevedo Sánchez, G. F., & Tmayo Plazas, M. A. (2008). Políticas públicas y memoria 1940-2008. Seguridad, competitividad, movilidad y educación en Bogotá. Recuperado de https://archivobogota.secretariageneral.gov.co/sites/default/files/documentos_secretaria_general/POLITICAS_PUBLICAS_IEPRI.compressed.pdf
- Ángel Pérez, D. A., & Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*, 43, 9–29.
- Avella González, E. A. (2016). Desplazamiento y subjetivación: El caso de los desplazados de la cuenca del Bajo Atrato (Cómo la guerra educa) (Tesis doctoral). Directora de tesis: Martha Cecilia Herrera. Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis en Educación, Cultura y Desarrollo. Bogotá.
- Carreño Castro, L. M. (2018). Discursos y representaciones sociales frente a la consecución de la paz en Colombia [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Facultad de Educación. Línea de Investigación: Políticas y Gestión Educativa.
- Castiblanco Castaño, J. Y. (2017). Al encuentro de la alteridad (Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/38300/CastiblancoCastanoJoseYamid2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coll Ramírez, D. A. (2019). Manifestaciones de la cultura política en la escuela, en tiempos de posacuerdo: Una mirada desde el campo comunicación/educación [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Facultad de Educación, Maestría en Comunicación/Educación. Tutor: Tomás Vásquez.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley de Víctimas (No. 1448). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones (Segunda edición aumentada). Ministerio del Interior, República de Colombia. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/caminosParaLaMemoria/descargables/ley1448.pdf>

- Congreso de la República de Colombia. (2017). Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>
- Costa-Santos, L. (2007). *O sujeito é de sangue e carne: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas* [Tesis doctoral, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório PUCRS. <https://hdl.handle.net/10923/3433>
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (1991, 6 de julio). Constitución Política 1 de 1991 Asamblea Nacional Constituyente. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125
- Derrida, J., (1997). Invite Dufourmantelle, A. *De l'hospitalité* [On hospitality]. Calmann-Lévy.
- Díaz Better, S. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y Ciudad*, 31, 27-42.
- Díaz Better, S. P. (2019). *Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar* (Tesis doctoral). Directores: Dr. Luis Fernando Gómez Rodríguez (In memoriam) y Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez. Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis Lenguaje y Educación. Bogotá, D.C.
- Duarte Zúñiga, J. B. (2015). La ética de la alteridad de Lévinas como elemento importante en el conocimiento de la formación ética en la educación. *Revista Temas*, 0(6). Recuperado de <https://doi.org/10.15332/rt.v0i6.711>
- Duschatzky, S. -S. (2000). Cuaderno de Pedagogía. La diversidad bajo sospecha, Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Rosario, Argentina: Ed. Bordes.
- Dussel, E. (1979). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Bolivia: UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Plural Editores.
- Dussel, E. (2006). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Estrada Álvarez, J. (2015). *Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada: Elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Universidad Nacional de

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/estradaJairo.pdf>

- Fernández Guerrero, O. (2015). Lévinas y la alteridad: cinco planos. Cuadernos de investigación histórica, 423-443.
- Fiorino, V. M. (2017). Hacia un nuevo Nosotros: La Interculturalidad como espacio para la pregunta por el Otro. *Revista de Filosofía*, 87, 71-82.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de Mexico: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H.-G. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.,.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- García Fallas, J. (2007). Multiculturalidad y Educación: Una discusión pedagógica y epistemológica para el siglo XXI. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 93-98.
- Giraldo Bustamante, C. J. (2017). La justicia en el derecho privado contractual: Una realidad en construcción. *Revista de Derecho Privado*, 57, 21-44. Recuperado de <https://doi.org/10.15425/redepriv.57.2017.01>
- Giraldo, M. M., Montagut, C., Hilarión, M., Granados, J., & Amorocho, E. (2015). *Construcción de un marco de fundamentación para la cátedra de la paz en tiempo de post-conflicto armado (Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana)*. Directora de tesis: R. L. Arias.
- Guzmán Muñoz, E. J., Muñoz Muñoz, J., Preciado Espitia, E. A., & Menjura Escobar, M. I. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 153-174.
- Harambour, A., & Bello, Á. (2020). La Era del Imperio y el colonialismo poscolonial: conceptos para una historia de las fronteras de la civilización en América Latina. *ACHSC*, 47(2), 253-282.
- Herrera Acosta, O. R., & Quevedo Serrano, P. A. (2018). *Caracterización del rol del directivo docente oficial en el marco del posacuerdo en dos regiones afectadas por la violencia en Colombia [Proyecto de grado, Pontificia Universidad Javeriana]*. Facultad de Educación, Maestría en Educación, Políticas y Gestión de Sistemas Educativos.

- Jiménez Becerra, A., & Torres Carrillo, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. DCS, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Jiménez Becerra, A., & Torres Carrillo, A. (Comp.). (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. ISBN: 958-8226-21-X. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Lengyel, Z. M. (2020). Círculo hermenéutico en comprensión: Sobre un vínculo original entre hermenéutica y lógica en el diálogo Heidegger-Gadamer. *Andamios*, 17(43), 117–136. Recuperado de <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.767>
- León, E. (2009). *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. México: Anthropos.
- Levinas, E. (2020). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- López de la Roche, F. (2000). Aproximaciones al concepto de cultura política. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7(22), 117-135. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502205>
- Mallarino Flórez, C. (2017). *Cuerpos, sociedades e instituciones a partir de la última década del siglo XX en Colombia (Tesis doctoral)*. Directores: Claudia Ximena Herrera Beltrán y Humberto Quiceno Castrillón. Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis en Historia de las Prácticas Pedagógicas y la Construcción de Sujeto. Bogotá, D.C.
- MEN. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Ley 1620 de 2013 Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá, Colombia.
- MEN. Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Educar para la paz*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/fo-article-351620.pdf>
- Meza, J. L. (2014). En J. L. Meza, Capítulo 2. Es la hora de los niños: hagamos que dure un Kalpa (págs. 35 - 48). Bogotá D.C.: Kimpres - Universidad de la Salle.
- Mora Forero, I. F. (2018). *Análisis del impulso institucional a la participación ciudadana para la paz en las administraciones Petro (2012-2016) y Peñalosa (2016-2017): Implementación de consejos de paz* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad

- Javeriana]. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Maestría en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos.
- Moreno Ruiz, Y. A., & Rincón Rodríguez, D. P. (2020). Interacciones con el otro en un ejercicio colectivo de memoria: Educación para la paz en el marco del conflicto armado y el posacuerdo [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Facultad de Educación, Maestría en Educación. Director: Mauricio Lizarralde Jaramillo.
- Ortega Valencia, P. (2018). La educación popular y su re-significación en la pedagogía crítica. En A. Guelman, M. Salazar & F. Cabaluz (Coords.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 117-140). CLACSO. Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/>
- Parra Rincón, Y. L. (2022). Instrumentalización de la noción de cultura en la Bogotá contemporánea: Los discursos de la “cultura ciudadana” durante la segunda administración de Enrique Peñalosa (2016 - 2019) [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Facultad de Ciencias Sociales.
- Passeggi, M. d. C. (2019). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria (pp. 69–88).
- Quijano, A. (2020). Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Prefacio de C. Germaná, prólogo de D. A. Clímaco. 1ª edición especial. CLACSO; Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>
- Quintar, E. E., Guelman, C. G., Cabaluz, F., & Salazar, M. (2018). Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Ramírez González, S. M. (2017). En diálogo por la paz: Una reflexión hermenéutica alrededor del contexto colombiano (Monografía de grado). Universidad de los Andes. Bogotá, D.C.
- Rettberg, A. (Ed.). (2012). Construcción de paz en Colombia. Ediciones Uniandes. Recuperado de <https://ediciones.uniandes.edu.co>. ISBN 978-958-695-753-3.

- Rodríguez Charry, M. (2022). *La pedagogía de la memoria en el abordaje del conflicto armado interno: Narrativas sobre la reconciliación en clave de esperanza* (Trabajo de grado, Universidad de los Andes, Maestría en Construcción de Paz). Repositorio institucional Universidad de los Andes. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/7fafacfc-8339-4082-ba27-2ee078644cf9/content>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe.
- Romero Galeano, C. E. (2012). El Polo Democrático Alternativo: Entre la voz, la salida y la lealtad [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.
- Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003). *Revista de Estudios Sociales*, (23), 11-22. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5415/5223>
- Salazar Arango, A. (2015). Contribución de la reintegración a la reconciliación en Colombia (Tesis de maestría, Universidad de Los Andes, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Desarrollo - CIDER). Director: Mauricio Uribe.
- Secretaría Distrital De Gobierno De Bogotá. (2022, 26 de septiembre). De Los Entornos Escolares A Los Ecosistemas Escolares Complejos En Bogotá: Una Apuesta Integral Para La Atención De Conflictividades Escolares. Observatorio De Conflictividad Social. Recuperado de https://historico.gobiernobogota.gov.co/sites/gobiernobogota.gov.co/files/imagenes/informe_de_entornos_escolares.pdf
- SED, Secretaría de Educación del Distrito. (2015). Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/b7ddacf-f-0b9b-4f36-ac5d-de206f8777c5/content>
- SED, Secretaría de Educación del Distrito. (2016). Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá, 2015. Recuperado de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstreams/53af4271-60a9-430d-9752-32720d5787de/download>
- SED. Secretaría de Educación del Distrito (2014). Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Bogotá, Colombia. Recuperado

de: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/aa3f6cf7-8709-4551-b72e-5f83338ac527>

SED. Secretaría de Educación del Distrito (2018). Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan institucional de convivencia escolar. Bogotá, Colombia.

Recuperado de: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/59a215c5-3f3b-45b4-a59f-65ea9df0129c>

SED. Secretaría de Educación del Distrito (2021). SOY en el cole. Bogotá, Colombia.

Recuperado de: <https://bogota.gov.co/sites/default/files/inline-files/cartilla-soy-2021-web-1.pdf>

SED. Secretaría de Educación del Distrito. (2014). Clima escolar y victimización en Bogotá. Recuperado de

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/515/Clima%20escolar%20y%20victimizacion%20en%20Bogota%202013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

SED. Secretaría de Educación del Distrito. (2014). Educación para la Ciudadanía y la Convivencia: Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Recuperado de

<https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/climaescolaryvictimizacion2013>

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio La normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía. VOL. XVII No. 41, 9 - 22.

Skliar, C. (2013). " Carlos Skliar - Parte 2 - Entre Comillas - Autores que nos interpela" Encuentro de Educación de Diversidad- 39. ° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=m0_pYTcEq4U&ab_channel=Entrecomillas

Skliar, C. (2013). "El Lugar del otro en los discursos sobre inclusión y diversidad" (parte 1) 1. ° Encuentro de Educación de Diversidad- 39. ° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de

https://www.youtube.com/watch?v=-z0eqA8h9-E&t=14s&ab_channel=Entrecomillas

Skliar, C. (2014). Alteridad, Otredad y Educación. (R. -P. 4, Entrevistador) Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=zbXH18BOS0s&t=1727s&ab_channel=Aprendemosjuntos

- Skliar, C. (2017). "Educación y convivencia: desde la comunidad hacia la singularidad". Santa Fe, Provincia de Santa Fe, Argentina.
- Taborda Caro, M. A. (2015). La geografía escolar en Colombia: Travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX (Tesis doctoral). Asesor: Dr. Alejandro Álvarez Gallego. Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá, D.C.
- Vélez Acelas, G. (2024). *El futuro no se encierra: Mujeres Libres y la defensa de los derechos en carne propia* (Trabajo de grado, Universidad de Los Andes). Repositorio institucional Universidad de Los Andes. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/f9bb3011-f279-4bb2-9ad8-9d0ea5905d8f/content>
- Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes (Trabajo de grado para optar al título de Doctora en Educación). Asesor: Pablo Páramo, Ph.D. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Programa Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá, D.C.
- Viuché Español, G. L. (2020). *Estrategias pedagógicas interculturales para promover la convivencia entre los estudiantes del grado 801 en la Institución Educativa Distrital Compartir Recuerdo* (Trabajo de grado, Universidad de los Andes, Maestría en Educación). Repositorio institucional Universidad de los Andes. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/364fc82c-b22f-4fe9-bf95-8feb923e31d8/content>