

**La Convivencia Escolar en Territorio Pijao: Un Análisis Comparativo de los
Manuales de Convivencia de Tres Instituciones Educativas Públicas del Municipio
Coyaima-Tolima**

Autora:

NOHORA MAYERLY MONCALEANO BONILLA

C.C. 1.024.505.007

Director:

JULIO CÉSAR VÁSQUEZ FIGUEROA

MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS, GESTIÓN DE LA TRANSICIÓN Y

POSCONFLICTO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Educación en Derechos Humanos



ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA (ESAP)

IBAGUÉ, OCTUBRE DE 2025

NOTA DE ACEPTACIÓN

AGRADECIMIENTOS

A Dios, gracias por haberme permitido lograr este sueño. Su presencia ha sido guía y refugio en cada etapa de este proceso.

A mi familia, por su apoyo incondicional, por su amor y por creer en mí. A quienes se han unido en este camino, mi compañero de vida, mis amigos, gracias por sus enseñanzas, consejos y voz de aliento. Su presencia ha sido indispensable a lo largo de esta travesía.

Con profunda estima y reconocimiento, extiendo mi agradecimiento a la Escuela Superior de Administración Pública- ESAP, por ser el escenario donde crecí no solo como profesional sino también como ser humano. Agradezco a cada docente que compartió su conocimiento con generosidad y pasión, y a toda la comunidad esapista por su labor incansable en la construcción de una educación de calidad.

A mi director de tesis, Julio César Vásquez Figueroa, gracias por su acompañamiento, su comprensión y su paciencia, que contribuyeron significativamente al desarrollo de esta investigación. Su guía ha sido fundamental.

Reconozco con aprecio a las Instituciones Educativas Juan XXIII, Chenche Balsillas y Totarco Dinde, que me abrieron las puertas para hacer esta investigación. Sin su apoyo, esto no habría sido posible.

Y a mí, por cumplirme, por creer siempre que era posible, por no rendirme.

Contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1. Fundamentación Teórico-conceptual y Contextual de la Convivencia Escolar como Escenario de Construcción de Paz en Contextos Indígenas.....	13
1.1 Justificación.....	13
1.2 Problema de Investigación	15
<i>1.2.1 Delimitación del Problema.....</i>	<i>16</i>
<i>1.2.2 Formulación del Problema.....</i>	<i>18</i>
<i>1.2.3 Objetivos</i>	<i>20</i>
CAPÍTULO 2. Marco Teórico	21
2.1 Estado del Arte	21
<i>2.1.1 Estudios sobre la Construcción de Paz en las Instituciones Educativas como Derecho Humano</i>	<i>21</i>
<i>2.1.2 Manual de Convivencia Escolar en Derechos Humanos</i>	<i>23</i>
2.2 Fundamentos Teóricos.....	28

2.2.1 Manual de Convivencia Escolar	28
2.2.2 Enfoque de Justicia Restaurativa en el Contexto Escolar	30
2.2.3 <i>Construcción de una Cultura de Paz</i>	33
2.2.4 <i>Enfoque Etnoeducativo y Educación Indígena Propia</i>	35
2.3 Marco Conceptual	38
2.4 Marco Legal	48
2.5. Metodología de la Investigación	59
2.5.3. Diseño Metodológico	65
CAPÍTULO 4. Resultados.....	70
4.1. Hallazgos	70
4.1.1. Fase 1: Lectura, organización y codificación de los manuales de convivencia y de los documentos normativos nacionales e internacionales relacionados con convivencia, derechos humanos y educación propia.	71
4.1.2. <i>Fase 2: Interpretación contextual: análisis de los testimonios y observaciones de los actores educativos, atendiendo a las particularidades socioculturales del pueblo Pijao.</i>	88
4.1.3. Síntesis reflexiva: integración de hallazgos mediante triangulación entre fuentes documentales y empíricas, con el fin de generar una interpretación profunda sobre la articulación entre los manuales de convivencia y el SEIP.	129

CAPÍTULO 5. Discusión de Resultados	151
5.1. Coherencia y tensiones entre norma y práctica: manuales como dispositivos pedagógicos	151
5.2. Justicia restaurativa: entre el discurso y la práctica	152
5.3. Cultura de paz: prácticas espontáneas, pero ausencia de políticas institucionales.....	153
5.4. Enfoque etnoeducativo y SEIP: reconocimiento sin integración.....	154
5.5. Convergencias y tensiones entre categorías	155
5.6. Aportes de la investigación y proyección del trabajo escolar	157
5.7. Conclusión de la discusión.....	157
5.8. Conclusiones	158
5.9. Recomendaciones	161
5.9.1. A las Instituciones Educativas	162
5.9.2 A La Secretaría De Educación Del Tolima Y La Alcaldía Municipal De Coyaima	163
5.9.3 A las Autoridades Indígenas y Cabildo de Coyaima	163
5.9.4 A la Comunidad Educativa	164
5.10. Reflexiones Finales	164

Anexos	173
Anexo A. Matriz De Análisis De Manuales De Convivencia Escolar	174
Anexo B. Encuesta Para Estudiantes Sobre Convivencia Escolar.....	175
Anexo C. Encuesta Para Docentes Sobre Convivencia Escolar	177
Anexo D. Encuesta Para Directivos Sobre Convivencia Escolar	179
Anexo E. Encuesta Para Docentes Orientadoras Sobre Convivencia Escolar	182
Anexo F. Encuesta Para Padres, Madres O Acudientes Sobre Convivencia Escolar	185
Anexo G. Encuesta Para Autoridades Indígenas Sobre Convivencia Escolar	188
Anexo H. Registro De Observación De Prácticas De Convivencia Y Aplicación Del Manual De Convivencia Escolar.....	191

Resumen

La presente investigación analiza cómo los manuales de convivencia escolar de tres instituciones educativas del municipio de Coyaima-Tolima —Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas— contribuyen a la construcción de paz y la garantía de los Derechos Humanos en contextos indígenas. Utilizando un enfoque hermenéutico y metodologías cualitativas, se identifican brechas en la apropiación, aplicación y participación comunitaria en dichos manuales. Se evidencian tensiones entre la normatividad estatal y la realidad cultural del pueblo Pijao, así como limitaciones en infraestructura y formación docente. La investigación propone fortalecer la participación activa de la comunidad educativa, incorporar el enfoque diferencial y articular la justicia escolar con la justicia indígena. Se concluye que los manuales deben ser herramientas vivas, construidas colectivamente, que promuevan una cultura de paz desde el respeto a la diversidad.

Palabras Clave: Convivencia escolar, derechos humanos, justicia restaurativa, enfoque diferencial, cultura de paz, Coyaima, Tolima.

Abstract

This research analyzes how the school coexistence manuals of three educational institutions in the municipality of Coyaima-Tolima—Juan XXIII, Totarco Dinde, and Chenche Balsillas—contribute to peacebuilding and the protection of human rights in indigenous contexts. Using a hermeneutic approach and qualitative methodologies, the study identifies gaps in the appropriation, implementation, and community participation in these manuals. It highlights tensions between state regulations and the cultural reality of the Pijao people, as well as limitations in infrastructure and teacher training. The research proposes strengthening active participation within the educational community, incorporating a differential approach, and aligning school justice with indigenous justice. It concludes that these manuals should be living tools, built collectively, that foster a culture of peace grounded in respect for diversity.

Keywords: School coexistence, human rights, restorative justice, differential approach, culture of peace Coyaima, Tolima.

INTRODUCCIÓN

Los manuales de convivencia escolar han constituido un componente importante en la educación de Colombia desde la implementación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Inicialmente estos documentos se enfocaban en la resolución de conflictos, la comunicación asertiva y la promoción de valores; sin embargo, con el tiempo han evolucionado para incluir enfoques más integrales, que apuestan por el reconocimiento de la diversidad cultural del país. El capítulo tres de esta Ley menciona la importancia de respetar la cultura, las tradiciones y el entorno de las comunidades indígenas, basándose en un enfoque étnico que busca incorporar de manera integral los elementos propios de su cosmovisión, consignados en un documento manual que favorece la convivencia escolar fundada en el respeto y la inclusión.

En el municipio de Coyaima, departamento del Tolima, territorio indígena de la comunidad Pijao, las instituciones educativas buscan cumplir con la normatividad nacional para la construcción de sus manuales de convivencia; pero enfrentan el reto de construir herramientas que logren reflejar la importancia cultural de la región y que, a su vez, promuevan la paz y los Derechos Humanos dentro del contexto escolar.

En este sentido, la Guía 49 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) pretende orientar a las instituciones educativas en la elaboración de sus manuales de convivencia, estableciendo como eje fundamental la participación de toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, administrativos y familias), buscando crear estrategias

efectivas para la resolución pacífica de los conflictos escolares; sin embargo, en la práctica esto conlleva a diversos desafíos.

Desde su rol de docente orientadora de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII, del municipio de Coyaima, Tolima, la autora de este trabajo investigativo ha logrado observar y reconocer los desafíos a los que se han visto expuestos los manuales de convivencia escolar y desde su experiencia en esta institución, ha logrado identificar los retos a los que se han tenido que enfrentar estos documentos, debido a múltiples factores que impiden reconocer plenamente las necesidades reales de la comunidad educativa, especialmente en un municipio cuya identidad cultural y sus tradiciones indígenas tienen un peso significativo. Desde la necesidad de comprender cómo los manuales de convivencia de las instituciones educativas Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas contribuyen a la construcción de paz y la garantía de los Derechos Humanos de los estudiantes, nace esta investigación, cuyo interés está en fortalecer la convivencia escolar, proteger los derechos de los estudiantes y generar un impacto positivo en la sociedad, promoviendo una cultura de paz y respeto en los entornos educativos de Coyaima- Tolima.

Para lograr este objetivo, la presente investigación de carácter cualitativo se desarrolla mediante el enfoque hermenéutico, desde la recolección de información a través de herramientas metodológicas como la revisión y análisis de los manuales de convivencia de las instituciones educativas mencionadas y observación no participante, las cuales permiten la identificación y comprensión de las realidades y experiencias de la comunidad educativa.

Es importante resaltar que la Guía 49 del MEN, es un referente clave que establece los principios fundamentales para la construcción de los manuales de convivencia escolar. Asimismo, distintas sentencias de la Corte Constitucional y políticas públicas orientan su construcción y aplicación en los entornos educativos. Desde ese punto de partida, la autora realizó una revisión integral, que permitió reconocer la manera en que la normatividad se refleja en la realidad de las tres instituciones educativas objeto del análisis que convoca esta investigación,

Por esta razón, se analizó de qué manera los manuales de convivencia escolar de las instituciones educativas Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas de Coyaima- Tolima, responden a las necesidades actuales de construcción de paz y garantía de derechos humanos de los estudiantes.

CAPÍTULO 1. Fundamentación Teórico-conceptual y Contextual de la Convivencia Escolar como Escenario de Construcción de Paz en Contextos Indígenas

1.1 Justificación

En el sistema educativo de Colombia, los manuales de convivencia escolar han logrado una transición importante, pasando de un concepto inicial de reglamentos disciplinarios, llegando a consolidarse ahora como herramientas pedagógicas que buscan construir ambientes escolares respetuosos, democráticos e inclusivos. Este proceso impulsado por la Ley General de Educación ha reconocido de manera gradual la necesidad de incluir perspectivas que puedan valorar la diversidad étnica, cultural y territorial de Colombia, mencionando en uno de sus capítulos la invitación a respetar la identidad de los pueblos indígenas, mediante una educación que esté articulada y acorde a su cultura y cosmovisión.

Sin embargo, el proceso de aplicación de este principio se enfrenta a desafíos importantes en territorios como Coyaima, donde la mayor parte de su población es indígena Pijao. Allí, las instituciones educativas buscan ajustar los manuales de convivencia a la normatividad nacional, pero en muchas ocasiones no se logra la representación legítima de las dinámicas sociales y culturales del entorno. Esta situación crea una tensión entre la normatividad institucional y las realidades de las comunidades, afectando de manera directa la construcción de paz en el ámbito escolar.

Desde el rol de docente orientadora en la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII, la autora de este trabajo investigativo ha logrado evidenciar la manera en que los manuales, aun cuando cumplen de manera formal con lo dispuesto por la ley, no siempre responden de manera asertiva a las realidades generales del municipio. Este desajuste puede evidenciar una baja apropiación por parte de la comunidad educativa y prácticas de convivencia que, en ocasiones, producen esquemas de carácter sancionatorios que se encuentran lejos del enfoque restaurativo y del reconocimiento de las formas propias de regulación de los pueblos indígenas, en este caso el pueblo Pijao.

Partiendo de lo anterior, surge la necesidad de analizar, desde una mirada crítica y situada, el papel que desempeñan los manuales de convivencia escolar en las instituciones educativas del municipio de Coyaima, específicamente en la Institución Educativa Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas. Este trabajo tiene como fin identificar las fortalezas, debilidades y posibilidades transformadoras de estos documentos, en relación con su capacidad para ser garantes de los derechos humanos de los estudiantes.

Con este análisis no solo se busca aportar a los procesos internos de mejora institucional, también ofrecer recomendaciones pertinentes para las mejoras anuales de este documento, que integren de manera efectiva el enfoque diferencial, la participación de la comunidad y la inclusión de saberes ancestrales, contribuyendo de este modo al respeto por la diversidad en territorios históricamente excluidos, como el del pueblo Pijao.

1.2 Problema de Investigación

Los seres humanos estamos en constante relación con otros, creando vínculos y a su vez organizándonos para vivir en comunidad. Sacristán (1998) explica que la convivencia es fundamental para la formación como ciudadanos, no solo para comportarse pacíficamente, sino también para construir relaciones significativas y aprender a resolver conflictos de manera positiva (p. 47). Aunque los conflictos hacen parte de la naturaleza humana, es importante aprender a manejarlos para vivir de manera armoniosa.

Es en este sentido, que la educación cumple un papel fundamental e incluye herramientas que apuestan a una formación multidimensional de los sujetos. Por ello, el MEN la establece como prioridad y asigna a las escuelas la responsabilidad de formar personas que sepan relacionarse pacíficamente, practiquen la democracia y sean respetuosos de los derechos de los demás. En las instituciones educativas las normas de convivencia se encuentran consignadas en el Manual de Convivencia Escolar, documento que establece cómo deben ser las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes, directivos y familias; este manual hace parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual debe revisarse para ajustarse regularmente, según lo indica la Ley 1620 de 2013 y la Guía 49 del MEN.

El municipio de Coyaima tiene características particulares que hacen que este estudio sea sustancial, pues un alto porcentaje de su población hace parte de la comunidad indígena

Pijao, lo que significa que la educación allí impartida debe considerar aspectos específicos, propios de la cultura.

Dentro de lo regulado por el MEN se encuentra el Comité de Convivencia Escolar, el cual es "un espacio clave para construir un ambiente escolar más armonioso" (MEN, 2014, p. 30). Este comité es el encargado de asegurarse de que las normas del manual de convivencia escolar se apliquen de manera adecuada y trabaja para mejorarlas, con la intención de prevenir cualquier tipo de situación que pueda alterar la convivencia en la comunidad educativa fomentando la importancia de vivir en una cultura de paz. Por esta razón, la presente investigación busca entender cómo los manuales de convivencia escolar contribuyen a la construcción de paz y la garantía de derechos humanos en las tres instituciones referidas previamente. Este análisis no solo responde a necesidades institucionales, sino que también ayuda a comprender cómo estos documentos funcionan en entornos de diversidad cultural, aportando al conocimiento sobre la construcción de paz en entornos escolares indígenas.

1.2.1 Delimitación del Problema

La presente investigación se desarrolla en Coyaima, municipio ubicado en el sur del departamento del Tolima. Esta región se caracteriza por ser territorio ancestral del pueblo indígena Pijao y por tanto contar con una riqueza histórica, cultural y étnica. Según los datos reportados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), aproximadamente el 74,3 % de la población de Coyaima se reconoce como indígena, superando

el promedio nacional. Esta población se encuentra organizada en resguardos y mantiene prácticas culturales, espirituales y sociales propias, que configuran una cosmovisión centrada en la armonía con la naturaleza, el respeto por la palabra y la vida comunitaria (Organización Nacional Indígena de Colombia, s. f.).

En este contexto, el sistema educativo enfrenta el desafío de articular los lineamientos establecidos nacionalmente como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 1620 de 2013 y la Guía 49 del MEN (2014) con los principios, valores y formas propias de convivencia del pueblo Pijao. Si bien dichas normativas promueven la inclusión, la participación y el respeto por la diversidad cultural, en la práctica se encuentran tensiones entre el enfoque normativo y las realidades del territorio. En los manuales de convivencia escolar se evidencia que, aunque cumplen formalmente con los requisitos legales, tienden a reproducir modelos disciplinarios homogenizantes que no siempre reconocen ni dialogan con los sistemas propios de convivencia y justicia indígena.

Las instituciones educativas seleccionadas para este estudio, la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII, la Institución Educativa Totarco Dinde y la Institución Educativa Chenche Balsillas representan contextos diversos dentro del municipio, tanto en su historia institucional como en el grado de apropiación comunitaria de sus manuales de convivencia. Esta diversidad permite realizar un análisis comparativo que visibilice las fortalezas, limitaciones y potencialidades de estos documentos como herramientas para la

garantía de los derechos humanos, la promoción de la justicia restaurativa y la construcción de una cultura de paz en contextos de diversidad étnica.

1.2.2 Formulación del Problema

A pesar de los avances normativos en materia de convivencia escolar y derechos humanos en Colombia, persisten desafíos significativos en la implementación contextualizada de los manuales de convivencia en los diversos territorios, principalmente los que cuentan con alta presencia de población indígena. En el municipio de Coyaima, las instituciones educativas enfrentan dificultades para apropiar y aplicar los principios de inclusión, participación y enfoque diferencial en las prácticas pedagógicas y normativas teniendo en cuenta las particularidades culturales del pueblo Pijao.

Los manuales de convivencia escolar, concebidos como instrumentos pedagógicos y normativos para la regulación de las dinámicas de las instituciones educativas, deben ser coherentes con los principios de respeto por la diversidad, justicia restaurativa y garantía de derechos (MEN, 2014). Sin embargo, en las instituciones educativas Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas, se evidencian tensiones entre lo establecido en estos documentos y las formas propias de convivencia y resolución de conflictos de las comunidades indígenas. Esta situación puede limitar la eficacia de los manuales como herramientas para la construcción de paz y la formación ciudadana en clave de derechos humanos (Sacristán, 1998).

Desde el enfoque de derechos humanos, resulta pertinente examinar si los manuales de convivencia escolar de estas instituciones actúan como herramientas de inclusión y construcción de paz o si, por el contrario, reproducen formas de exclusión y desigualdad cultural. Este estudio se limita al periodo 2023–2025 y se enfoca en los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, orientadores, directivos, padres y autoridades indígenas. En este sentido, la presente investigación se orienta por la siguiente pregunta problema:

¿De qué manera los manuales de convivencia escolar de las instituciones educativas Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas del municipio de Coyaima-Tolima contribuyen a la construcción de paz y a la resolución de conflictos desde un enfoque de justicia restaurativa, en coherencia con el Sistema Indígena de Educación Propia y las particularidades socioculturales del pueblo Pijao?

Esta investigación no solo tendrá un impacto significativo en la comunidad educativa de Coyaima, sino que también busca contribuir al fortalecimiento de políticas públicas de convivencia escolar a nivel regional. Lograr identificar las dificultades que puedan tener los manuales de convivencia de este estudio, y recomendar mejoras basadas en las condiciones particulares del contexto, contribuirá a la construcción de una educación más inclusiva y respetuosa, que además se encuentre alineada con los derechos humanos, mejorando la calidad de vida en las comunidades educativas y posibilitando que los estudiantes desarrollen

habilidades de resolución de conflictos de manera pacífica, fundamentales para la construcción de una sociedad más justa (Ramírez, 2019, p. 172).

1.2.3 Objetivos

Objetivo General.

Analizar la manera en que los manuales de convivencia escolar de las instituciones educativas Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas del municipio de Coyaima, Tolima, contribuyen a la construcción de paz y a la resolución de conflictos desde un enfoque de justicia restaurativa, en coherencia con el Sistema Indígena de Educación Propia y las particularidades socioculturales del pueblo Pijao.

Objetivos Específicos.

1. Comparar los mecanismos de resolución de conflictos establecidos en los manuales de convivencia de las tres instituciones educativas mediante un análisis documental que permita identificar su pertinencia cultural y su coherencia con las formas propias de justicia del pueblo Pijao y los principios del Sistema Indígena de Educación Propia.
2. Evaluar la alineación de los manuales de convivencia escolar con la normatividad vigente en materia de derechos humanos, convivencia escolar y resolución de conflictos desde el enfoque de justicia restaurativa, en relación con los principios del Sistema Indígena de Educación Propia.

3. Identificar las fortalezas y debilidades de cada manual de convivencia en su aplicación práctica para la resolución de conflictos desde un enfoque restaurativo y la construcción de una cultura de paz en cada una de las instituciones, teniendo en cuenta la cosmovisión y dinámicas socioculturales de su población.

CAPÍTULO 2. Marco Teórico

2.1 Estado del Arte

Con el objetivo de delimitar el horizonte conceptual desde el cual se analizan los manuales de convivencia escolar como un instrumento que es primordial para la construcción de paz en los colegios, este apartado presenta una revisión de los antecedentes investigativos y de documentos académicos que están relacionados con los ejes de construcción de paz en los contextos escolares y los manuales de convivencia escolar con enfoque en derechos humanos. Del mismo modo, se hace una exploración de sus posibles vínculos con el ambiente escolar, el manejo de conflictos y el desarrollo de los derechos en el ámbito educativo.

2.1.1 Estudios sobre la Construcción de Paz en las Instituciones Educativas como Derecho Humano

La tesis presentada por Salguero (2018) para la obtención del grado académico de Magister en Relaciones Internacionales se centra en el derecho a la paz y el proceso hacia su consolidación como derecho humano. Salguero argumenta que este derecho cada vez se posiciona

positivamente, siendo reconocido y protegido por el derecho internacional. Para sustentar esta idea, en su investigación analiza los acuerdos de paz, como el Acuerdo de Paz Firme y Duradera de Guatemala (1996). Estos acuerdos que buscan poner fin a los conflictos armados, estableciendo bases para una paz duradera, se consideran una forma de ejercicio del derecho a la paz.

Esta tesis concluye con la idea de que el derecho a la paz es un derecho humano fundamental que de manera constante está en desarrollo, además de resaltar que los acuerdos de paz juegan un papel importante en la consolidación de este derecho y a su vez, en la construcción de un mundo más pacífico.

Por otro lado, el artículo de Condiza (2012), busca reflexionar sobre el derecho a la paz en Colombia, desde una mirada crítica de derechos humanos, haciendo un análisis documental de tres textos clave: la Declaración de Oslo sobre el derecho a la paz, la Constitución Política de Colombia y la Sentencia C-370/06 de la Corte Constitucional. Este análisis considera cuatro dimensiones de los derechos humanos: política, ética, jurídica y social, con el objetivo de evaluar el estado del derecho humano a la paz, considerado como un deber del Estado y además de obligatorio cumplimiento. El artículo sostiene que, al abordar el derecho a la paz, es fundamental que el Estado se centre en la dignidad humana en lugar de en las demandas del mercado. Además, argumenta que, para establecer la paz como un derecho humano, es necesario replantear la relación entre el Estado y el mercado, reconociendo la dignidad humana como el núcleo integrador de los derechos humanos y del Estado.

Finalmente, Villán (2020) en su artículo “La paz como derecho humano”, presenta un balance de los primeros seis años de codificación oficial del derecho humano a la paz dentro de la Organización de las Naciones Unidas (2010-2016). Realiza una revisión juiciosa de los antecedentes proporcionados por las organizaciones de la sociedad civil, para el desarrollo de este derecho. Luego, describe el contenido del derecho humano a la paz tal como fue codificado por las organizaciones de la sociedad civil y posteriormente, logra examinar las diversas etapas del proceso de codificación y desarrollo progresivo de este derecho dentro de las Naciones Unidas, destacando el papel del Consejo de Derechos Humanos, el Comité Asesor, el Grupo de Trabajo Intergubernamental sobre el Derecho a la Paz y la Asamblea General. Finalmente, se presentan algunas conclusiones que exhortan a los Estados miembros del Consejo de Derechos Humanos y de la Asamblea General a continuar con el proceso de codificación, con el objetivo de lograr un texto más ambicioso y sustancial, que se alinee con las propuestas de la sociedad civil, la cual consideró insuficiente el texto aprobado por el Consejo de Derechos Humanos y la Asamblea General en 2016.

2.1.2 Manual de Convivencia Escolar en Derechos Humanos

La tesis de maestría de Maya y Vasco (2014), titulada "Emergencia del manual de convivencia y del contrato pedagógico y sus efectos en las prácticas de convivencia de la escuela: el caso de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín", investiga las condiciones que han llevado a la creación del Manual de Convivencia y los Contratos

Pedagógicos en la educación colombiana, así como sus impactos en las prácticas de convivencia en dos escuelas de Medellín. Los autores se propusieron determinar cómo estos instrumentos disciplinarios afectan a los miembros de la comunidad educativa. La investigación analiza si la introducción de estos dispositivos normativos ha provocado cambios en la convivencia escolar, o si los comportamientos problemáticos persisten a pesar de su implementación. Asimismo, es relevante mencionar la tesis de maestría de Delgadillo (2013) titulada "La escuela, el poder y la producción de subjetividad". Esta investigación, realizada en la ciudad de Santiago de Cali, se centra en los diferentes modelos pedagógicos adoptados por las escuelas, como el tradicional jesuítico y moderno. Utilizando el enfoque arqueológico propuesto por Foucault, el estudio busca comprender los cambios histórico-estructurales que han ocurrido en las escuelas desde finales del siglo XX. Además, analiza el papel actual de la escuela junto con los dispositivos de poder presentes en las políticas educativas.

La tesis de maestría de Rodríguez (2010), titulada "Análisis del pacto de convivencia de la institución educativa Julián Trujillo del municipio de Trujillo, Valle del Cauca. Una aproximación al estudio de la configuración de subjetividad desde el escenario escolar", se centró en el municipio de Trujillo, que fue testigo de una serie de masacres debido a los enfrentamientos entre grupos guerrilleros, narcotraficantes y fuerzas de seguridad del Estado.

Ante este contexto conflictivo, las instituciones educativas asumen la responsabilidad de generar acciones que puedan influir positivamente en la sociedad. Por lo tanto, se analizó el pacto de convivencia o manual de convivencia escolar de la institución mencionada, con el

objetivo de comprender la subjetividad que se forma a partir de los procesos establecidos en dicho documento. Los resultados de la investigación indican que, si bien el pacto de convivencia busca promover la formación de individuos que contribuyan positivamente a la sociedad, en la práctica se convierte en un mecanismo de control que moldea una subjetividad en la cual los involucrados parecen alejarse de una formación como sujetos activos y conscientes de sus derechos.

El artículo del autor vallecaucano Morales (2014), titulado "A propósito del enfoque restaurativo de la Ley de convivencia. Justicia y castigo en la vida escolar", sugiere una reestructuración del manual de convivencia escolar basado en los principios de la justicia restaurativa en educación. El autor argumenta que muchos manuales de convivencia reflejan un enfoque punitivo-retributivo de la justicia penal tradicional, donde los infractores son castigados sin considerar la posibilidad de restaurar el daño causado a la víctima. Propone que los manuales de convivencia incorporen principios, valores, procedimientos y restaurativas para abordar los conflictos y transgresiones de manera más efectiva. De esta manera, podrán cumplir mejor con el llamado de la Ley de convivencia a formar ciudadanos activos y respetuosos de la convivencia pacífica.

El artículo publicado en la ciudad de Medellín por el autor Muñoz (2013), titulado "El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948", presenta los resultados de una investigación sobre los manuales escolares de esa época y su influencia significativa en la educación. Durante ese período, el contenido de estos manuales estuvo

influenciado por las preferencias de los líderes políticos, lo que se reflejaba en la conceptualización de la ciudadanía, principalmente orientada por la visión eclesiástica y los líderes conservadores. Esto generó conflictos con las ideas de la República Liberal (1930-1946). De esto, se puede concluir que los dispositivos de control han sido parte importante de la historia de la educación en Colombia y han contribuido a moldear al sujeto social de acuerdo con los intereses de ciertos sectores políticos. También destaca el artículo de Rodríguez (2011), titulado "El manual de convivencia escolar y el libre desarrollo de la personalidad: Una visión jurisprudencial", se basa en una investigación que examina las principales sentencias de la Corte Constitucional relacionadas con el ejercicio y la garantía del derecho al libre desarrollo de la personalidad en los entornos escolares. El autor considera la autonomía otorgada por el Estado a las instituciones educativas en la elaboración de este documento y reflexiona sobre su adecuación a los ideales y la realidad del manual de convivencia, así como sobre cómo esto afecta a los estudiantes y su desarrollo personal dentro del marco de las normas establecidas en el mismo.

El artículo de Valencia y Mazuera (2006), titulado "La figura del manual de convivencia en la vida escolar: Elementos para su comprensión", se centra en una investigación sobre el conflicto y la mediación simbólica en niños escolares de sectores marginales urbanos de la Comuna 20 de Cali. Los autores hacen una exploración de la percepción del manual de convivencia escolar, como una figura clave para la resolución de conflictos dentro de la escuela, entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Por otro lado, los autores resaltan la

importancia de entender el manual de convivencia escolar, como un evento histórico y un instrumento que ayuda a la regulación de la vida escolar. Además, los autores hacen énfasis en que dicho documento institucional debe ser visto como un medio para lograr ejercer la autonomía educativa, debido a que establece derechos y deberes que influyen en la comunidad educativa. Por esta razón, es importante que cuente con procedimientos claros que permitan la participación de todos los involucrados.

El artículo “Los Manuales de Convivencia Escolar en la Educación Oficial de Antioquia” nace como el resultado de un proyecto de investigación que recibe el título de “El manual de convivencia y su incidencia en el mejoramiento de la educación pública de Antioquia durante los años 1997 a 1998”. Esta investigación realizada por las autoras Elizabeth Areiza Bedoya, Astrid Elena Cano Zapata y el autor Rodrigo Jaramillo Roldán, busca llegar a un objetivo principal que fortalece la elaboración e implementación del manual de convivencia escolar, teniendo en cuenta la participación de toda la comunidad educativa y de todos los aspectos legales que hacen necesaria su existencia. Este proyecto se realizó en nueve instituciones del departamento, basándose en un enfoque cualitativo, con orientación etnográfica y evaluativa; en el resultado de este proceso se presentó cinco claves para la elaboración de un manual de convivencia escolar adecuado para la promoción de la convivencia.

2.2 Fundamentos Teóricos

Dado que Coyaima es un territorio indígena con una riqueza particular, es necesario comprender la convivencia escolar no solo desde la normativa, sino desde una mirada crítica, pedagógica y contextual. Por tal razón, este marco conceptual está organizado en cuatro ejes temáticos: la evolución del manual de convivencia escolar como herramienta pedagógica y de participación dentro del PEI, el enfoque de justicia restaurativa como alternativa frente al modelo punitivo tradicional para la resolución de conflictos, la reflexión sobre la construcción de una cultura de paz en el ámbito escolar y el enfoque etnoeducativo, resaltando de esta manera la importancia de las prácticas culturales que son propias del pueblo Pijao en cuanto a los procesos de convivencia. Estos núcleos permiten hacer un análisis con mayor profundidad sobre el papel de los manuales de convivencia escolar en contextos diversos clarifican la contribución a la paz y a los derechos humanos en las escuelas que estos documentos aportan.

2.2.1 Manual de Convivencia Escolar

Los manuales de convivencia escolar han venido teniendo una evolución significativa a lo largo del tiempo, en el contexto colombiano. Pasó de tratarse de un reglamento estrictamente disciplinario, a consolidarse como un instrumento pedagógico que está bajo la orientación de los principios democráticos y los derechos humanos.

En sus orígenes la educación colombiana estaba regida por una perspectiva colonial heredada de Europa, formalizada a través de los intentos de Constitución que surgieron entre

los años 1911 y 1915 en algunas provincias de la Nueva Granada; reforzada por el método lancasteriano, donde se priorizaban las prácticas autoritarias, la obediencia mediante castigos físicos y psicológicos y limitaba la autonomía de los estudiantes (Parra, 2013, p.31). Esta visión se mantuvo durante décadas, hasta la transformación impulsada por la Constitución Política de 1991 y a su vez la Ley General de Educación, donde por primera vez se reconoce la educación como un derecho fundamental, promoviendo la formación integral, inclusiva y participativa (Mesa, 2008, p.15). A partir de estas reformas, el manual de convivencia escolar pasa a hacer parte fundamental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), como una herramienta donde no solo se consignan normas, derechos y deberes, sino que también establece principios de equidad, inclusión y participación. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994) lo define como un documento que regula las relaciones dentro de la comunidad educativa y establece el debido proceso ante conflictos, garantizando un trato justo y respetuoso, dándole voz a la comunidad educativa en general, promoviendo la elaboración participativa de este documento, como se estipula en la Ley 1620 del 2013 y la Guía 49 del MEN.

Uno de los aportes más relevantes que hace esta guía es la clasificación de las situaciones que afectan la convivencia escolar, en tres tipos:

- Tipo I, conflictos de baja intensidad que pueden resolverse mediante estrategias de diálogo y mediación.
- Tipo II, situaciones con agresión o violencia que requiere de una intervención pedagógica y medidas correctivas específicas.

- Tipo III, hechos delictivos que requieren de la intervención de autoridades externas a la institución educativa y que son competentes, como el ICBF, la Comisaría de Familia Municipal, la Fiscalía o la Policía Nacional de infancia y adolescencia.

Esta tipificación de las situaciones permite hacer una orientación adecuada de las rutas de atención y asegura que la manera de actuar de la institución educativa, frente a alguna situación, esté alineada con el enfoque de derechos y la proporcionalidad en las medidas tomadas. Por ello, es importante reconocer el manual de convivencia escolar como una herramienta pedagógica que fomenta la autorregulación y la resolución pacífica de los conflictos, y no como un simple reglamento disciplinario, según lo señalan Núñez y Litichever (2015), este documento debe ser comprendido como un medio para construir relaciones más justas, reconociendo el contexto sociocultural de cada comunidad educativa (p.24).

En territorios como Coyaima, donde la identidad indígena es esencial en el tejido social, los manuales de convivencia escolar de todas las instituciones educativas del territorio deben integrar una mirada intercultural, que responda a las particularidades de la población y que a su vez fortalezca la convivencia como un ejercicio de ciudadanía y paz.

2.2.2 Enfoque de Justicia Restaurativa en el Contexto Escolar

El enfoque de justicia restaurativa dentro de un contexto escolar representa una transformación en la forma como se piensa y se maneja la convivencia escolar. A diferencia del modelo punitivo, centrado en la sanción tras la infracción de una norma, la justicia

restaurativa busca la reparación del daño, la restauración de las relaciones y la responsabilidad compartida entre los actores involucrados en un conflicto (Zehr, 2007, p.12). Este enfoque busca comprender las razones del daño causado, generando a su vez empatía entre las partes que facilitará la creación de acuerdos que promuevan la reconciliación y la transformación de los vínculos.

Este modelo de justicia adquiere relevancia debido al carácter formativo de las instituciones educativas y el papel que cumplen en la formación ciudadana, comprendiendo que los conflictos son oportunidades para gestionar de manera constructiva y pedagógica cualquier situación, educando en valores como el respeto, la solidaridad, el diálogo y el cuidado del otro.

La Ley 1620 de 2013 que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar dentro de un contexto colombiano, resalta la importancia de este enfoque y hace la sugerencia a las instituciones educativas de Colombia, de implementar diferentes estrategias con enfoque restaurativo para la resolución de conflictos de manera asertiva. También propone, basándose en la Guía 49 del MEN, medidas pedagógicas que son claves para la participación de toda la comunidad educativa en la solución de las situaciones convivenciales. Sin embargo, una implementación de esta propuesta de manera total no es posible, al menos en algunas de las instituciones educativas del municipio de Coyaima, debido a la persistencia de imaginarios autoritarios, donde aún la sanción y el castigo es considerado como la única manera de

garantizar disciplina, y donde la justicia restaurativa es percibida como sinónimo de impunidad, lo que limita su aplicación real (Estrategia Pedagógica JEP, 2019).

A pesar de las limitaciones, es importante reconocer que Colombia, según Ramírez (2019) cuenta con experiencias muy significativas, especialmente en aquellos territorios afectados de manera directa por el conflicto armado o con índices muy altos de violencia escolar. En estos contextos se ha logrado implementar estrategias significativas como los círculos restaurativos, la mediación escolar, los espacios de diálogo participativo y los pactos de convivencia en las aulas, que van a permitir a la comunidad educativa asumir un rol activo ante la resolución de los conflictos, generando aprendizajes significativos y a su vez, fortaleciendo el tejido social de la escuela.

Todas estas herramientas, que son importantes para la resolución de conflictos, sirven de puente a la contribución de la formación de personas que están comprometidas con la paz y que además son capaces de reconocer el daño causado, asumir las consecuencias de sus actos y buscar la mejor manera de reparar el daño.

Más que una técnica de mediación, el enfoque restaurativo que propone Zerh (2007) implica una ética de transformación relacional que parte de la dignidad humana y el reconocimiento mutuo. En los contextos escolares, esto se evidencia en prácticas pedagógicas que están orientadas a la reconciliación y la construcción de comunidad que va más allá del castigo. En territorios como Coyaima, esta forma de justicia puede tomar más protagonismo

mediante el reconocimiento de las formas tradicionales de mediación de conflictos de los pueblos indígenas, lo que permitiría que las instituciones educativas tengan una articulación con los saberes propios que influyen en el avance de la construcción de una convivencia intercultural y restaurativa.

2.2.3 Construcción de una Cultura de Paz

La cultura de paz no se limita a evitar la violencia, sino que configura un entramado de relaciones sostenidas en principios como el respeto a la diferencia, la justicia y la solidaridad; y, como parte del proceso formativo, estos valores deben ser promovidos cotidianamente desde la escuela. Lejos de concebirse únicamente como ausencia de violencia, para Galtung (1996), esta debe ser entendida como una condición activa, estructural y cultural, donde las relaciones humanas se pueden sostener en la equidad, la justicia social y la dignidad. Esta mirada convierte a la escuela en un escenario adecuado para cultivar interacciones que promuevan una paz vivida y construida de manera colectiva.

En Colombia, el reconocimiento de la paz como un derecho fundamental está consagrado en el artículo 22 de la Constitución Política de 1991, lo que refuerza el compromiso estatal y social de promover entornos educativos pacíficos, inclusivos y participativos. A esto se suman los avances provenientes del Acuerdo Final de Paz de 2016, que ha sido un puente para la implementación de políticas públicas que están orientadas a la reconciliación, a la

memoria histórica, la reparación simbólica y la inclusión de los territorios afectados por la guerra.

Lo anterior, reconociendo además los enormes daños y heridas que causó el conflicto armado en Colombia con herencias coloniales y que marcó de forma particular a las comunidades étnicas, provocando no solo la drástica disminución de la población de algunos pueblos y territorios; sino también la imposición y sometimiento que ha llevado al exterminio físico y cultural de los pueblos indígenas (Comisión de la verdad, 2022). Estas realidades, ya marcan en sí mismas unas particularidades, necesidades que en encuentro con las cosmovisiones propias de las comunidades, hacen que se requiera un enfoque diferencial en los proyectos educativos que acogen a su población.

En este sentido, las instituciones educativas de Coyaima desempeñan un rol importante; la cantidad de población indígena y la historia de resistencia cultural del pueblo Pijao, exigen que la construcción de paz escolar pueda tener una articulación con una mirada intercultural, donde se reconozca la cosmovisión, las prácticas ancestrales, su historia y las formas propias de organización. Para Rondón (2000), la paz no es un estado impuesto, sino una vivencia armónica que logra integrar el plano interior, social y ecológico del ser humano. Esta visión, que está profundamente conectada con el pensamiento ancestral del buen vivir, desafía las nociones occidentales de pacificación normativa y exige una perspectiva educativa que esté situada en el territorio.

2.2.4 Enfoque Etnoeducativo y Educación Indígena Propia

Hablar de convivencia escolar en territorios indígenas implica reconocer que no todos los modelos de regulación institucional son adecuados para poner en práctica. Por tal razón, es indispensable construir manuales de convivencia con enfoque etnográfico, que respete, visibilice y articule los saberes ancestrales. La Ley 115 de 199 establece en sus artículos 55 al 58 la necesidad de garantizar una educación que esté ligada al entorno, al proceso productivo, a la vida cultural y espiritual de los pueblos indígenas, lo cual da origen al concepto de etnoeducación.

Es así como el enfoque etnoeducativo surge como una política pública estatal que busca adaptar el sistema educativo oficial a las particularidades culturales, lingüísticas y territoriales de los pueblos étnicos, este modelo reconoce la necesidad de una educación intercultural bilingüe, que promueva el respeto por la identidad cultural y fortalezca los procesos de participación comunitaria. En el marco de esta apuesta, los manuales de convivencia escolar deben incorporar elementos que reflejen la integración de prácticas y valores de las distintas comunidades étnicas.

No obstante, este enfoque ha presentado limitaciones frente a la integración en el sistema educativo estatal y por tanto generando barreras en la autonomía de los pueblos indígenas para definir sus procesos formativos propios. Es por ello, que surge el Sistema Indígena de Educación Propia (SIEP), formalizado mediante el Decreto 1953 de 2014, el cual

es considerado como un derecho colectivo que permite a los pueblos indígenas diseñar, implementar y evaluar su propio sistema educativo, de acuerdo con su cosmovisión, lengua, espiritualidad, territorio y formas propias de aprendizaje.

En el pueblo Pijao, la convivencia va más allá de ser una norma escrita, pretende ser una práctica diaria de respeto hacia la naturaleza, hacia la palabra, el cuidado del otro y el equilibrio colectivo; el valor de la palabra dicha resalta a la hora de tomar decisiones, abordando de manera comunitaria, reconociendo que los procesos de reparación están profundamente ligados con el perdón, la palabra sanadora y el sentido de territorio. Desconocer estas prácticas en las escuelas, es imponer una lógica ajena que lleva a generar tensiones entre la institucionalidad educativa y la vida comunitaria. Por tal razón, los manuales de convivencia deben ser documentos vivos, contruidos de manera colectiva con los cabildos, las autoridades indígenas, los padres de familia y los estudiantes, integrando principios de justicia propia, cuidado del territorio y pedagogía del diálogo.

El SIEP no es una adaptación del sistema oficial, sino una expresión de soberanía educativa. En este sentido, reconoce que la educación indígena no puede reducirse a contenidos curriculares, sino que implica una forma de vida, una relación espiritual con el territorio y una estructura comunitaria de formación. En el caso del pueblo Pijao, esto se traduce en prácticas pedagógicas centradas en la oralidad, el trabajo colectivo, el respeto por la naturaleza, la autoridad tradicional y la resolución armónica de los conflictos.

La articulación entre los manuales de convivencia escolar y el SIEP implica un desafío profundo: pasar de una visión normativa homogénea y sancionatoria a una comprensión intercultural de la convivencia, donde se reconozcan las formas propias de justicia, los valores comunitarios y los mecanismos ancestrales de regulación social. Como señala la Sentencia T-466 de 2022 de la Corte Constitucional, el Estado tiene la obligación de garantizar que los procesos educativos en territorios indígenas se desarrollen en armonía con los sistemas normativos propios, respetando el principio de pluralismo jurídico y el derecho a la diferencia.

En este sentido, Catherine Walsh (2009) señala que una educación intercultural crítica debe cuestionar las relaciones de poder coloniales y permitir el encuentro entre saberes, desde la horizontalidad y el reconocimiento mutuo. Hacer la incorporación de este enfoque diferencial en la escuela, no solo va a responder al mandato legal, sino también a una deuda histórica con los pueblos indígenas y a una apuesta ética de escuelas más justas e inclusivas que convierten la etnoeducación en un pilar que garantiza instituciones sin exclusión, con dignidad y respeto por la diversidad. Por ello, analizar los manuales de convivencia en las instituciones Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas implica también interrogarse por su capacidad para dialogar con el contexto Pijao, reconocer sus lógicas propias y convertirse en verdaderas herramientas de transformación cultural, en donde la paz no sea un discurso impuesto, sino una práctica compartida.

Por tanto, en territorios como Coyaima, donde el pueblo Pijao mantiene viva su identidad cultural y su organización comunitaria, los manuales de convivencia escolar deben

ser contruidos colectivamente, en diálogo con las autoridades indígenas, y deben reflejar no solo la normatividad estatal, sino también los principios del SIEP y las formas propias de convivencia y resolución de conflictos. Solo así podrán convertirse en herramientas efectivas para la garantía de derechos, la construcción de paz y la afirmación de la identidad cultural en el ámbito escolar.

2.3 Marco Conceptual

Con el fin de reconocer los conceptos claves de esta investigación, se muestra a continuación un marco conceptual que le apunta a las nociones centrales que se trabajaron en este análisis. Estas definiciones permiten delimitar el enfoque desde el cual se abordan los manuales de convivencia escolar en las tres instituciones educativas del municipio de Coyaima, teniendo en cuenta el contexto del territorio, la población indígena y el enfoque de derechos.

La tabla expuesta a continuación resume los conceptos claves utilizados, así como su sentido en esta investigación:

Tabla 1. Esquema visual del marco conceptual.

ESQUEMA VISUAL DEL MARCO CONCEPTUAL CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
Manual de convivencia escolar	El manual de convivencia es una herramienta con función pedagógica y normativa encargado de regular las relaciones entre los actores de la comunidad educativa. Aunque su uso inicial estuvo enfocado en la disciplina, su concepción actual exige una construcción participativa, orientada a fomentar el respeto por los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos y la participación democrática. Según la Guía 49 del MEN (2014), los manuales deben ser fruto de procesos colectivos que involucren estudiantes, docentes, familias y directivos. Desde la pedagogía crítica, Sacristán (1998) sostiene

	que la convivencia escolar se fortalece cuando se promueve la corresponsabilidad y la ciudadanía activa. En contextos indígenas, la participación adquiere un carácter intercultural, pues garantiza que los saberes ancestrales y las formas propias de regulación social sean reconocidos como legítimos. En el marco de esta investigación, se analiza su capacidad para reflejar y dialogar con la diversidad cultural del pueblo Pijao y contribuir a la transformación de los vínculos escolares desde un enfoque intercultural.
Convivencia escolar y construcción de una cultura de paz	La convivencia escolar hace referencia a las formas cotidianas en que interactúan estudiantes, docentes, directivos y familias dentro del ambiente educativo. No implica ausencia de

	conflictos, sino la existencia de mecanismos justos, inclusivos y pedagógicos para gestionarlos. Asimismo, se articula con la construcción de una cultura de paz entendida como un proceso integral que trasciende la ausencia de violencia y busca la consolidación de relaciones justas, equitativas y respetuosas. Galtung (1996) distingue entre paz negativa (ausencia de conflicto directo) y paz positiva (presencia de justicia social y equidad), lo que permite evaluar si los manuales de convivencia promueven una cultura de paz integral. En el ámbito escolar, la construcción de paz implica que los manuales se conviertan en herramientas pedagógicas que fomenten la resolución pacífica de conflictos, la
--	---

	formación ciudadana y el respeto por la diversidad. En contextos indígenas, este concepto se articula con la justicia propia y la cosmovisión comunitaria, fortaleciendo la convivencia desde la dignidad y la memoria colectiva. Por ello, en esta investigación se comprende como un proceso vivo, situado en el territorio, donde la diversidad cultural no solo está presente, sino que debe ser reconocida como un principio estructurante de las relaciones escolares.
Enfoque de justicia restaurativa en el contexto escolar	El enfoque restaurativo se concibe como una alternativa a los modelos disciplinarios tradicionales, privilegiando la reparación del daño, la mediación y la reconciliación. Zehr (2002) define la justicia restaurativa como un paradigma

	que busca transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje y reconstrucción de vínculos. En el ámbito escolar, este enfoque implica que los manuales de convivencia no se limiten a sancionar, sino que promuevan procesos de diálogo y reparación que fortalezcan la cultura de paz. En Colombia, la Ley 1620 de 2013 incorpora este principio como parte de la política nacional de convivencia escolar. Se trata de una propuesta que concibe los conflictos como oportunidades de aprendizaje colectivo y reconstrucción de vínculos. Este enfoque está basado en la escucha activa, la empatía y la reparación del daño. En contextos educativos implica prácticas como la mediación, los acuerdos de reconciliación y el diálogo,
--	---

	descentrando el castigo como única respuesta. Aquí se examina su implementación en instituciones que aún cargan imaginarios autoritarios, así como sus posibilidades para construir formas más justas de convivencia escolar en territorios indígenas.
Enfoque diferencial	Conceptualmente, el enfoque diferencial reconoce la diversidad cultural, étnica, de género y socioeconómica como elementos constitutivos de la educación inclusiva. La Ley 115 de 1994 y el Convenio 169 de la OIT (1989) establecen la obligación de garantizar una educación que respete la identidad cultural de los pueblos indígenas. Walsh (2009) plantea que la interculturalidad debe ser entendida como un proceso crítico que visibiliza las diferencias y las convierte en fuente de

	enriquecimiento pedagógico. En este sentido, los manuales de convivencia deben reflejar las particularidades del pueblo Pijao y evitar homogenizaciones que invisibilicen sus prácticas culturales. Este enfoque reconoce que las personas tienen trayectorias, condiciones y contextos culturales distintos, que deben ser tomados en cuenta para garantizar una educación equitativa. En esta investigación se examina si los manuales de convivencia reconocen las especificidades del pueblo Pijao, integrando elementos como la lengua, las formas propias de autoridad y los mecanismos de resolución de conflictos desde la justicia indígena.
Pertinencia cultural	La pertinencia cultural se entiende como la capacidad de los manuales de convivencia para dialogar con los saberes

	ancestrales, las formas propias de convivencia y el Sistema Indígena de Educación Propia (SEIP). Desde la hermenéutica, Gadamer (2006) plantea que la comprensión implica una “fusión de horizontes” entre el intérprete y el contexto, lo que en este caso significa articular la normatividad estatal con las prácticas culturales propias. Ricoeur (1986) complementa esta visión al señalar que la interpretación de textos normativos debe abrirse a la transformación de la realidad social. En el contexto colombiano, el Decreto 1953 de 2014 reconoce la autonomía de los pueblos indígenas en la gestión de sus sistemas educativos, lo que hace indispensable que los manuales sean culturalmente pertinentes.
--	--

	El SEIP establece el derecho colectivo de los pueblos indígenas a definir y gestionar sus procesos educativos desde su cosmovisión, lengua y espiritualidad. Se relaciona con el principio de autonomía y la pervivencia cultural. Aquí se analiza en qué medida los manuales de convivencia escolar de las instituciones estudiadas integran estos elementos, o si más bien reproducen un modelo homogéneo que desconoce la diversidad epistemológica del territorio.
--	---

Fuente: elaboración propia con base a los conceptos claves utilizados en esta investigación.

Estas categorías permiten estructurar el análisis de los manuales de convivencia escolar de las instituciones seleccionadas, así como las percepciones que se han logrado recoger por medio de entrevistas, encuestas y observación, articulando el enfoque crítico- social con la realidad educativa que vive el territorio.

2.4 Marco Legal

La convivencia escolar, vista como un proceso de formación basada en la relación con los otros y que se vive a diario en las instituciones educativas, está respaldada por un marco normativo sólido, desde el plano nacional e internacional. Este marco legal, que incluye elementos importantes como los lineamientos para el diseño y desarrollo de los manuales de convivencia, también permite el reconocimiento de la escuela como un escenario fundamental para la garantía de los derechos humanos, la construcción de paz y la inclusión, especialmente en contextos como el del municipio de Coyaima, que cuenta con una alta presencia de población indígena. El siguiente apartado desarrolla los principales referentes jurídicos a nivel nacional e internacional que orientan la convivencia escolar, especialmente aquellos que reconocen la diversidad étnica y cultural del país.

2.4.1 Disposiciones Internacionales

2.4.1.1 Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

La declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNU DPI) acogida oficialmente por la Asamblea General de la ONU el 13 de septiembre de 2007, integra un marco normativo que es fundamental para lograr reconocer y darle garantía a los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas a nivel mundial. Cabe resaltar que esta declaración no tiene carácter vinculante como un tratado internacional, pero sí representa un compromiso político y moral de los países que forman parte de la Organización

de Naciones Unidas. Entre los principios más relevantes de esta Declaración, se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus propias instituciones, culturas, tradiciones, lenguas y cosmovisiones, así como a ejercer en total libertad su determinación política, social, económica y cultural.

En cuanto a la educación, la Declaración reconoce el derecho a la educación intercultural y bilingüe, que respeta y fomenta las lenguas originarias y los sistemas propios de conocimiento. Por otro lado, allí se plantea la necesidad de que los Estados consulten a los pueblos indígenas sobre todos los asuntos que les afecten, enfatizando de este modo su autonomía y autogobierno.

La relevancia que tiene esta Declaración para Colombia está en que se convierte en referencia importante para la formulación, la implementación y evaluación de políticas públicas y normativas que buscan garantizar la educación propia, intercultural y sobretodo, con pertinencia cultural para los indígenas, alineando la legislación nacional con estándares internacionales de derechos humanos.

2.4.1.2 Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)

El convenio 169 de la OIT de 1989, es un instrumento internacional muy relevante para la protección y promoción de los derechos de los pueblos indígenas y tribales en los países independientes. Para el caso de Colombia, la ratificación de este convenio se dio mediante la

Ley 21 de 1991, incorporándose al bloque de constitucionalidad, confiriendo un carácter vinculante e importante en el ordenamiento jurídico nacional.

Este convenio reconoce el derecho que tienen los pueblos indígenas de disfrutar de manera plena de todos los derechos humanos fundamentales, sin ningún tipo de discriminación. Entre lo más relevante está el reconocimiento del derecho de estos pueblos a mantener y fortalecer sus propias instituciones, culturas, tradiciones y formas de organización social, política, económica y cultural.

2.4.2 Incorporación y Aplicación en el Contexto Colombiano

2.4.2.1 Corte Constitucional

La corte constitucional de Colombia ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo y protección del derecho a la educación propia de los pueblos indígenas del país, consolidando su reconocimiento como parte integrante del bloque de constitucionalidad. en este punto, a través de sentencias como la T-772 de 2010 que resalta el derecho a una educación cultural que no sea genérica, por el contrario, que respete las particularidades culturales de los pueblos, utilizando criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística y participación comunitaria. La sentencia T-334 de 2022 aborda la viabilidad de las instituciones etnoeducativas y la necesidad de que la ubicación de las sedes esté fundamentada en factores de sostenibilidad, sin que esto vaya en contra de la educación.

La sentencia C-208 de 2007 que hace un cuestionamiento del Decreto Ley 1278 de 2002 por vulnerar los derechos étnicos y finalmente la sentencia T-379 de 2011 que reafirma la necesidad de una consulta previa en la selección de etnoeducadores. Estas decisiones subrayan que el derecho a una educación culturalmente relevante, basada en sus valores, lengua y cosmovisión, no solo es un derecho fundamental, sino un elemento esencial para la preservación de la identidad y la dignidad de los pueblos indígenas. Con ello, la Corte ha reforzado la obligación del sistema educativo nacional y las autoridades correspondientes de garantizar el respeto y la implementación efectiva de la educación propia en los territorios indígenas, en consonancia con los principios constitucionales y los compromisos internacionales asumidos por Colombia.

2.4.2.2 Constitución Política de Colombia 1991

En su artículo 1, la Constitución Política de Colombia (1991) declara que Colombia es un Estado Social de Derecho que está fundado en la dignidad humana, lo cual implica que todas las instituciones educativas, a nivel nacional, deben garantizar ambientes seguros, respetuosos e incluyentes para la comunidad educativa. Por su parte, el artículo 7 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación, dando a entender que la convivencia escolar en los territorios indígenas debe estar basada en un enfoque intercultural, que respete la cosmovisión, tradición y lenguas propias. Como complemento está el artículo 8 que reconoce que es obligación del Estado y de todas las personas proteger las riquezas naturales y culturales del territorio colombiano, lo que traduce que es necesario que los manuales de convivencia escolar

incluyan prácticas pedagógicas y formativas direccionadas al cuidado del territorio y la preservación de la identidad cultural.

Por otro lado, el artículo 13 reafirma el principio de igualdad, promoviendo de esta forma un enfoque diferencial que logra reconocer las particularidades culturales y sociales de los pueblos indígenas; a su vez, el artículo 67 resalta que la educación es un derecho y un servicio público, que tiene una función social y que debe basarse en la formación de colombianos respetuosos de los derechos humanos, la paz y la democracia. En correspondencia a lo anterior, el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, reconoce y busca proteger los derechos educativos de los grupos étnicos, promoviendo la educación propia, entendida como el derecho que tienen los pueblos indígenas a estructurar sus propios modelos pedagógicos que vayan en concordancia con su lengua, espiritualidad, prácticas ancestrales y su cosmovisión territorial. Esto busca que las instituciones educativas que están ubicadas en territorios indígenas garanticen una educación pertinente y de calidad, que cuente con metodologías que respeten la cultura, los saberes y las formas de organización en sus comunidades.

2.2.4.3 Leyes Nacionales que Regulan la Educación con Enfoque Intercultural y Pluricultural

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, establece los principios y lineamientos para el desarrollo del sistema educativo, promoviendo un enfoque integral. Esta normativa concibe la educación como un proceso que está orientado al desarrollo integral del individuo y al

fortalecimiento de la inclusión, enfatizando la importancia de garantizar el derecho a la educación para todos los colombianos, sin ninguna discriminación.

Esta Ley es relevante para la convivencia escolar, en contextos pluriculturales, porque hace un reconocimiento a la diversidad étnica del país. En sus artículos 55 al 58 menciona el derecho de los pueblos indígenas y demás grupos étnicos a una educación propia, diferenciada y pertinente. Esto tiene como implicación que dichos grupos puedan estructurar y desarrollar modelos pedagógicos que respondan a sus formas ancestrales de organización social, de manera que la educación sea un instrumento para la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural.

Por otro lado, esta Ley establece que es obligatorio que las instituciones educativas promuevan ambientes escolares seguros y respetuosos, favoreciendo así la convivencia escolar pacífica a través de manuales de convivencia que van más allá de la regulación disciplinaria. Estas herramientas que están integradas al Proyecto Educativo Institucional (PEI), deben fomentar la autorregulación, el respeto mutuo y la resolución pacífica de los conflictos, garantizando de este modo un entorno propicio para el aprendizaje y la inclusión.

La Ley 11620 de 2013 da origen al Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, La Educación para la Sexualidad y la Prevención de la Violencia Escolar, promoviendo entornos escolares que sean armónicos mediante la implementación de normas que orienten el trato digno. Esta Ley, junto con la Guía 49 del Ministerio de Educación Nacional (2014), que es un documento clave para la elaboración y

aplicación de los manuales de convivencia escolar, visibiliza la necesidad de adaptar estos documentos a las realidades culturales y sociales de cada comunidad educativa.

Esta Ley también incorpora una clasificación de las situaciones que pueden afectar la convivencia escolar dentro de las instituciones, categorizarlas en tipo I, tipo II y tipo III. Esto permite que las escuelas puedan actuar de manera proporcional a la gravedad de cada caso, facilitando intervenciones eficaces, contextualizadas, restaurativas y respetuosas de los Derechos Humanos. Por otra parte, la mencionada Guía 49 es insistente en enfatizar la importancia de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padre y madres de familia) en el proceso de elaboración, revisión y actualización constante del documento. Este proceso que se desarrolla de manera colectiva garantiza que los acuerdos y normas respondan a las necesidades reales del contexto escolar y a su vez fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso con la cultura de paz y respeto de la diversidad cultural y étnica en las instituciones educativas del país.

Por otro lado, el Decreto Ley 1953 del 2014 representa un paso fundamental para la autonomía de los pueblos indígenas en Colombia, ya que establece un régimen especial que regula la administración de los territorios y sistemas propios. Este Decreto, que está basado en los mandatos constitucionales, pretende reconocer y proteger el derecho de los pueblos indígenas a gobernar sus propias comunidades, administrar sus recursos y a gestionar servicios esenciales como la educación, la salud y el desarrollo social. Este Decreto representa la lucha histórica de las comunidades indígenas por preservar su identidad, sus tradiciones y su relación con la tierra y lo

que pretende es que, al garantizar que los recursos asignados a los territorios indígenas se administren de manera directa por sus propias autoridades, se fortalezca la capacidad de autogobierno, promoviendo un desarrollo integral que esté acorde con sus valores culturales y formas de organización.

En el ámbito educativo, el Decreto Ley 1953 reconoce e impulsa el Sistema Educativo indígena Propio (SIEP), que pretende favorecer una educación que no solo transmite conocimientos académicos, sino que preserva y promueve las lenguas, los saberes, la espiritualidad y la cosmovisión de cada pueblo, contribuyendo a la continuidad cultural y al fortalecimiento comunitario. Es importante resaltar que este Decreto da prioridad a la protección de la infancia indígena, asegurando que los niños y niñas puedan crecer y formarse en entornos respetuosos de su cultura, su lengua y sus tradiciones, y que cuenten con la presencia y participación de las autoridades indígenas en las instituciones educativas.

Por medio del Decreto 2500 de 2010 se reglamenta de forma transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con cabildos, autoridades y organizaciones indígenas. Este Decreto es relevante en el proceso de construcción e implementación del SEIP, ya que busca garantizar el derecho que tienen los pueblos indígenas a una educación propia, pertinente y acorde a su contexto sociocultural. Por medio de este, las autoridades indígenas asumen la responsabilidad política y pedagógica de los establecimientos educativos que estén ubicados en sus territorios o que mayoritariamente su población sea indígena.

De este modo, se logra reconocer el papel tan importante que tienen las autoridades en la contratación y dirección de los docentes, los directivos y administrativos responsables de los procesos educativos, asegurando que cumplan con las particularidades culturales y lingüísticas de cada comunidad. Establece, además, que la administración de estos recursos y la gestión educativa deben realizarse con respeto a la autonomía indígena, garantizando la participación de las entidades territoriales. Por otro lado, este Decreto especifica que la entidad territorial es responsable de la infraestructura educativa y las organizaciones indígenas se encargan de la orientación pedagógica y administrativa, de manera conjunta buscando asegurar la calidad y la pertinencia de la educación.

Finalmente, el Decreto 804 de 1995, expedido por el MEN, desarrolla el marco reglamentario para la atención educativa de los grupos étnicos en Colombia, como los pueblos indígenas, raizales y afrocolombianos, buscando garantizar una educación respetuosa de la diversidad. Entre los principales aspectos que comprende este Decreto está la promoción de la educación bilingüe e intercultural, la participación de las comunidades en los procesos educativos y la provisión de condiciones especiales para la formación y contratación de docentes indígenas y étnicos, como exceptuar el concurso público cuando se trata de su vinculación en territorios indígenas, priorizando la experiencia y la pertinencia cultural al grupo étnico.

Por otro lado, este Decreto es responsable de regular la elaboración de currículos propios y material didáctico que esté acorde con las tradiciones y cosmovisión de las comunidades étnicas, promoviendo la continuidad cultural por medio de la educación. Este decreto se consolida

directamente con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y con la articulación de la educación formal nacional, no solo con el reconocimiento cultural sino también con la superación de barreras estructurales de acceso y permanencia educativa.

2.4.3 Coordinación entre Jurisdicción Indígena y Sistema Educativo Formal

En el artículo 246 de la Constitución Política de Colombia está establecida la Jurisdicción Especial Indígena (JEI) que faculta a las autoridades indígenas del país a ejercer funciones jurisdiccionales en su territorio, conforme a sus propias normas y procedimientos, siempre y cuando estas no transgreden la Constitución Política ni las leyes nacionales. Para llevar esto a cabo, el artículo define cuatro elementos indispensables, la existencia de autoridades judiciales propias, potestad para establecer normas y procedimientos propios, sujeción a la Constitución y las leyes nacionales y la competencia legislativa para regular su coordinación con el sistema judicial nacional. (Corte Constitucional, Sentencia C-463/14, 2009).

Por otro lado, la Ley 270 de 1996, en función de incorporar estas autoridades indígenas al sistema judicial colombiano, junto a otras iniciativas legislativas como lo es el Proyecto de Ley 287 de 2024 cuyo objetivo está en reglamentar la coordinación entre la JEI y el sistema judicial nacional, hace énfasis en la importancia de hacer una articulación para promover la justicia intercultural y garantizar los derechos humanos.

La JEI tiene un papel fundamental en la convivencia escolar en los territorios indígenas, debido a la administración de la justicia basada en derechos colectivos y las normas propias que promueven la resolución pacífica de los conflictos, mediante métodos restaurativos, muy alineados a la cosmovisión ancestral. Por tal razón, la intervención de las autoridades indígenas en la resolución de los conflictos escolares contribuye a fortalecer ambientes educativos que sean coherentes con la identidad cultural de los pueblos indígenas.

El MEN resalta que la resolución de los conflictos escolares en las instituciones educativas indígenas debe tener un enfoque intercultural, participativo y restaurativo reflejado en los manuales de convivencia y los proyectos educativos institucionales adaptados a las realidades indígenas. Por tal razón, la “Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar” (MEN, 2022) resalta la necesidad de incorporar prácticas propias y la participación de la comunidad, con el fin de construir ambientes escolares respetuosos de la diversidad.

Esta unión de enfoques entre la JEI y el MEN permite una armonización vital de sistemas jurídicos y educativos que favorecen la educación propia y que, a su vez, responde adecuadamente a las necesidades y derechos de las comunidades indígenas de Colombia, mientras cumple con los estándares constitucionales.

2.5. Metodología de la Investigación

Lograr el objetivo planteado para la presente investigación que es analizar la manera en que los manuales de convivencia de tres instituciones educativas del municipio de Coyaima, Tolima contribuyen a conceptos clave como construcción de paz y resolución de conflictos desde un enfoque de justicia restaurativa, en coherencia con el Sistema Indígena de Educación Propia y las particularidades socioculturales del pueblo Pijao, implica principalmente un compromiso ético de respeto, consentimiento y devolución comunitaria hacia los miembros de las comunidades educativas abordadas y así favorecer un impacto trascendental y coherente con el enfoque de la investigación.

En este sentido, el proceso investigativo se enmarca en un enfoque cualitativo, que hace uso de herramientas como las encuestas, para el análisis que busca comprender, interpretar y analizar los significados que se encuentran en los discursos y prácticas sobre resolución de conflictos y construcción de paz presentes en los manuales de convivencia de tres instituciones educativas en contextos indígenas. Desde esta perspectiva, no se pretende medir de variables, sino comprender parte de los fenómenos sociales y culturales que inciden en los procesos de convivencia, evidenciando dificultades, fortalezas y oportunidades de mejora para que los manuales de convivencia tengan mayor pertinencia y favorezcan los procesos de construcción de paz en los contextos escolares de estos territorios.

2.5.1 Paradigma de la investigación

La hermenéutica, entendida como el arte y la teoría de la interpretación, constituye una perspectiva epistemológica de investigación que permite comprender los fenómenos humanos a través de sus significados, contextos y narrativas. De acuerdo con lo planteado por Hans-Georg Gadamer (2006), la comprensión es siempre histórica y se produce mediante una “fusión de horizontes” entre el intérprete y el objeto de estudio, mediada por el lenguaje, la tradición y los prejuicios productivos del sujeto (p. 384). Paul Ricoeur (1986) plantea en este mismo sentido, que la interpretación no solo busca entender el texto, sino también transformar la realidad, reconociendo la dimensión ética y simbólica de la acción humana. En el campo educativo, la hermenéutica posibilita una lectura profunda de los discursos normativos, las prácticas pedagógicas, las dinámicas escolares y las voces de los miembros de la comunidad educativa, reconociendo que el conocimiento se construye en diálogo con la cultura, la historia y la experiencia de los sujetos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el paradigma hermenéutico crítico, permite abordar el objeto de estudio, que en este caso son los manuales de convivencia, como un conjunto de representaciones y expresiones sociales, culturales y normativas que surgen como resultado de procesos históricos de interacción social. Allí se reflejan comprensiones del mundo, relaciones de poder, formas de resolución de conflictos y concepciones sobre la paz y justicia, que están sujetas a transformación constante. De esta manera se busca evidenciar, comprender y analizar

estos significados, reconocer la voz de sus actores y su influencia del entorno histórico, cultural y territorial.

Es necesario tener en cuenta que la hermenéutica también destaca el papel del lenguaje como mediador del proceso de comprensión, interpretación y análisis. Los manuales de convivencia escolar, al ser textos normativos y pedagógicos, son transmisores de representaciones y sentidos que deben ser interpretados en relación con el contexto sociocultural en el que se construyen. En territorios indígenas, estos documentos no pueden analizarse únicamente desde la normatividad nacional, sino desde su forma de dialogar con las formas propias de justicia, autoridad y convivencia de las comunidades.

Por otra parte, Paul Ricoeur (1986) aporta una dimensión ética y crítica al enfoque hermenéutico, al plantear que la interpretación no se limita a comprender el texto, sino que debe conducir a la transformación de la realidad. Para él, el análisis hermenéutico implica, por un lado, interpretar el texto como estructura de sentido; y por otro lado, comprender la acción humana en su dimensión simbólica, narrativa y ética. Propone el concepto de “distancia crítica”, el cual permite poner de relieve los marcos ideológicos, institucionales y culturales que configuran los discursos. En el caso de esta investigación, dicha distancia es fundamental para analizar los manuales de convivencia escolar no solo como instrumentos normativos, sino como expresiones de poder, inclusión o exclusión cultural. La hermenéutica crítica permite entonces interrogar las tensiones entre lo planteado en el sistema educativo formal y el Sistema Indígena de Educación Propia (SIEP).

Este enfoque es especialmente pertinente en esta investigación, ya que el objetivo no es solo describir, sino contribuir a la transformación de las prácticas institucionales. En territorios como Coyaima, donde el pueblo Pijao mantiene viva su identidad cultural, la hermenéutica permite construir puentes entre el texto oficial y la experiencia comunitaria. En suma, el enfoque hermenéutico interpretativo no sólo orienta el análisis documental y la sistematización de experiencias, sino que fundamenta el compromiso ético de la investigadora con la transformación educativa, el reconocimiento de los saberes ancestrales y la construcción de una convivencia escolar intercultural, justa y situada.

Se propone entonces interpretar los planteamientos establecidos en los manuales de convivencia, no sólo entendidos como documentos normativos, sino como herramientas pedagógicas vivas que, por supuesto, inciden directamente en las diversas dinámicas de la escuela. Asimismo, el ejercicio hermenéutico permite hacer un acercamiento a la realidad educativa, reconociendo la conexión entre dichos planteamientos y las necesidades de las comunidades educativas. En este sentido, analizar los manuales de convivencia de las tres instituciones educativas de Coyaima, se orienta no solo a la identificación de las fortalezas y debilidades, sino también a proponer recomendaciones que estén contextualizadas y apoyen el fortalecimiento de la convivencia escolar como ejercicio de ciudadanía, inclusión y construcción de paz.

La autora de esta investigación cumple el rol de docente orientadora en la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII del municipio de Coyaima, Tolima, institución

participante en esta investigación. Este doble rol es una oportunidad metodológica relevante para acceder con una mayor cercanía y sensibilidad al contexto institucional, ejerciendo desde una postura reflexiva y ética.

2.5.2 Método y tipo de investigación

El método adoptado para la presente investigación es el análisis hermenéutico-comparativo, que combina la interpretación textual con la comparación sistemática entre documentos y experiencias. La hermenéutica permite desentrañar los significados presentes en los textos, en este caso, los manuales de convivencia, y en los discursos de los actores educativos, mientras que el análisis comparativo posibilita identificar convergencias y divergencias entre las instituciones y sus comunidades escolares. El proceso metodológico sigue tres momentos fundamentales:

- Comprensión inicial: lectura, organización y codificación de los manuales de convivencia y de los documentos normativos nacionales e internacionales relacionados con convivencia, derechos humanos y educación propia.
- Interpretación contextual: análisis de los testimonios y observaciones de los actores educativos, atendiendo a las particularidades socioculturales del pueblo Pijao.
- Síntesis reflexiva: integración de hallazgos mediante triangulación entre fuentes documentales y empíricas, con el fin de generar una interpretación profunda sobre la articulación entre los manuales de convivencia y el SEIP.

En este sentido, la investigación se desarrolla como un ejercicio descriptivo, en la medida en que caracteriza los contenidos, principios y mecanismos de los manuales de convivencia de tres instituciones educativas del municipio de Coyaima, Tolima; analítico al examinar la relación entre las disposiciones normativas, las prácticas pedagógicas y los principios del Sistema Indígena de Educación Propia (SEIP), y comparativo porque contrasta las tres instituciones seleccionadas para identificar similitudes y diferencias en sus enfoques de convivencia y resolución de conflictos. Además, cuenta con un componente empírico interpretativo que se desarrolla mediante la participación de distintos actores educativos, cuyas voces y experiencias permiten comprender la aplicación práctica de los manuales y su pertinencia cultural. Esta combinación metodológica fortalece la validez de los hallazgos a través de la triangulación de fuentes como documentos institucionales, testimonios de actores y observaciones directas. Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron:

- *Análisis documental:* Se analizan los manuales de convivencia escolar de las tres instituciones educativas, así como la normativa nacional (Ley 1620 de 2013, Ley 115 de 1994, Decreto 804 de 1995, Decreto 1953 de 2014) y documentos internacionales como el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI). Se construye una matriz de análisis documental (Anexo A) para identificar coincidencias y vacíos entre los manuales, los principios de la justicia restaurativa y los lineamientos del SEIP.

- *Implementación de encuestas:* Se aplican encuestas cualitativas con preguntas de opción múltiple a estudiantes, docentes, docentes orientadoras, directivos, autoridades indígenas y padres/madres de familia. Estas encuestas exploran percepciones sobre la convivencia, el conocimiento de los manuales, la aplicación de medidas restaurativas y la participación comunitaria en su construcción y aplicación (Anexo B, C,D,F,G).
- *Observación no participante:* La investigadora realiza observaciones en campo durante encuentros escolares, reuniones de convivencia y espacios comunitarios, registrando situaciones relevantes sobre resolución de conflictos, participación y prácticas restaurativas. Estas observaciones se consignan en una ficha de recolección de información creada por la autora del proyecto (Anexo H), que permite complementar la información obtenida en las encuestas y análisis de los manuales de convivencia escolar.

2.5.3. Diseño Metodológico

La recolección de la información se realiza mediante encuestas a la comunidad educativa que ofrecen una mirada amplia sobre su nivel de conocimiento, apropiación y participación en las normas que rigen la convivencia escolar, mientras que la observación no participante permite registrar de manera directa e intencionada, las dinámicas que son

cotidianas en el entorno de las instituciones educativas, los reales mecanismos de resolución de conflictos y los discursos que no siempre son visibles en los espacios institucionales.

La población objeto de esta investigación está conformada por las comunidades educativas de tres instituciones públicas del municipio de Coyaima, Tolima: la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII, la Institución Educativa Totarco Dinde y la Institución Educativa Chenche Balsillas, todas ubicadas en territorios del pueblo Pijao. La muestra seleccionada es de tipo intencional, dado que se eligen los participantes en función de su conocimiento y vinculación con los procesos de convivencia escolar, justicia restaurativa y educación propia.

En total participan 54 actores educativos, distribuidos de la siguiente manera: 15 estudiantes, cinco por institución, seleccionados por su liderazgo y participación en actividades escolares; 15 docentes con experiencia en el trabajo de aula y en los comités de convivencia; 3 docentes orientadoras, entre quienes se encuentra la investigadora, responsables del acompañamiento psicosocial y la mediación de conflictos; 3 autoridades indígenas, designadas por los cabildos locales como representantes de las comunidades Pijao, 15 madres y padres de familia, vinculados a los comités de convivencia o a las asociaciones de padres y 3 rectores, quienes aportan la perspectiva directiva e institucional. Esta diversidad de participantes permite una visión amplia, plural e intercultural del fenómeno de estudio, favoreciendo la triangulación entre perspectivas institucionales, comunitarias y familiares.

Además de las encuestas y la observación no participante, el proceso de recolección de información se enriquece con la sistematización de experiencias vividas por la investigadora en su rol como orientadora escolar, lo que permite incorporar una mirada situada, reflexiva y comprometida con el territorio. Esta perspectiva facilita la identificación de elementos que no siempre emergen en los instrumentos formales, como los gestos cotidianos de mediación, las narrativas colectivas sobre el conflicto y las formas propias de regulación social que circulan en los espacios escolares. Asimismo, se tiene en cuenta el ritmo de cada institución y el respeto por los tiempos y dinámicas de las comunidades indígenas, priorizando la construcción de confianza y el reconocimiento de los saberes ancestrales como fuente legítima de conocimiento. Esta triangulación entre fuentes documentales, testimoniales y experienciales fortalece la validez interpretativa del estudio y permite una lectura más profunda de las prácticas de convivencia escolar en relación con la justicia restaurativa, la participación y la pertinencia cultural.

Para analizar la información recolectada, se realiza una categorización temática, que permite organizar los datos y a su vez examinarlos según los ejes definidos en el marco teórico: participación en la elaboración del manual de convivencia, enfoque restaurativo, construcción de paz y la pertinencia cultural. Esto propicia el reconocimiento de las coincidencias, particularidades y las tensiones en las prácticas institucionales que tienen relación con la convivencia escolar, haciendo una lectura crítica y propositiva, desde la realidad social y cultural del municipio de Coyaima.

El diseño metodológico se estructura en tres fases (lectura y codificación documental, interpretación contextual y síntesis reflexiva) que guardan plena coherencia con los objetivos específicos de la investigación. La primera fase permite comparar los mecanismos de resolución de conflictos consignados en los manuales de convivencia y su pertinencia cultural frente a la justicia propia del pueblo Pijao, respondiendo al objetivo comparativo. La segunda fase, centrada en la interpretación de testimonios y observaciones de los actores educativos, posibilita identificar fortalezas y debilidades en la aplicación práctica de los manuales, en correspondencia con el objetivo de reconocer su impacto en la convivencia escolar. Finalmente, la tercera fase integra los hallazgos mediante triangulación entre fuentes documentales y empíricas, lo que permite evaluar la alineación de los manuales con la normatividad vigente y con los principios del Sistema Indígena de Educación Propia, cumpliendo así el objetivo de análisis crítico y propositivo. De este modo, cada fase metodológica se articula directamente con los objetivos planteados, garantizando coherencia interna y validez interpretativa en el proceso investigativo.

Tabla 2. Proceso metodológico de la investigación

PROCESO METODOLÓGICO	
Fase 1	Lectura, organización y codificación de los manuales de convivencia y de los documentos normativos nacionales e internacionales relacionados con convivencia, derechos humanos y educación propia.
Fase 2	Interpretación contextual: análisis de los testimonios y observaciones de los actores educativos, atendiendo a las particularidades socioculturales del pueblo Pijao.

Fase 3	Síntesis reflexiva: integración de hallazgos mediante triangulación entre fuentes documentales y empíricas, con el fin de generar una interpretación profunda sobre la articulación entre los manuales de convivencia y el SEIP.
---------------	--

Fuente: elaboración propia, según las fases metodológicas.

Los formatos de los instrumentos utilizados para llevar a cabo este proceso metodológico se encuentran en los anexos de este documento.

CAPÍTULO 4. Resultados

4.1. Hallazgos

Este apartado presenta los principales hallazgos que se obtuvieron a partir del trabajo de campo realizado en las instituciones educativas Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas, del municipio de Coyaima, Tolima. A través del ejercicio de sistematización de encuestas, registros de observación y el análisis comparativo de los tres manuales, se logró identificar percepciones, prácticas y tensiones en torno a la convivencia en los espacios educativos con alta presencia de población indígena.

Los resultados expuestos en este capítulo permiten evidenciar las fortalezas y las debilidades de los documentos manuales, y su relación con la garantía de los derechos humanos, la participación de la comunidad y la construcción de una cultura de paz con enfoque intercultural.

4.1.1. Fase 1: Lectura, organización y codificación de los manuales de convivencia y de los documentos normativos nacionales e internacionales relacionados con convivencia, derechos humanos y educación propia.

El análisis de la fase 1 se realizó mediante un proceso sistemático de codificación cualitativa de los manuales de convivencia escolar de las instituciones educativas Juan XXIII, Chenche Balsillas y Totarco Dinde, contrastándolos con la normativa nacional e internacional que se tuvo en cuenta en el marco legal de esta investigación. La comparación realizada permitió evaluar la congruencia que hay entre los mecanismos establecidos, su aplicabilidad en los contextos interculturales y el manejo que se le da a los principios de derechos humanos y justicia propia.

Enfoque de derechos en los manuales de convivencia escolar

El enfoque de derechos en los manuales de convivencia escolar es fundamental para garantizar que los procesos y normas dentro de las instituciones educativas respeten y promuevan los derechos de todos sus miembros. Estos manuales deben asegurar un trato digno, equitativo y participativo, fortaleciendo así la convivencia basada en el respeto mutuo, la

inclusión y la protección de los derechos humanos en el contexto escolar. Por tal razón se analiza este aspecto en los documentos manuales de las instituciones educativas de Juan XXIII, Chenche Balsillas y Totarco Dinde.

Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII

El manual de convivencia de esta institución educativa incorpora de manera explícita un enfoque de derechos, donde establece que la comunidad educativa planea, gestiona y facilita espacios de inclusión, participación, democracia, corresponsabilidad, empoderamiento, respeto al rol de género, identidad y orientación sexual y fortalece valores como la honestidad, la paz, la resiliencia, la empatía y asertividad. Esto refleja un compromiso con la promoción integral de los derechos humanos y una visión progresista que está basada en la dignidad y el respeto por la comunidad educativa. Además, este documento hace referencia a protocolos claros que garantizan el debido proceso en casos disciplinarios, relacionado con el marco legal nacional y las recomendaciones constitucionales, como la Sentencia T-478 de 2011.

Sin embargo, aunque el discurso que allí se maneja es claro y congruente, existe una limitación en la profundización práctica del reconocimiento y ejercicio de estos derechos en contextos interculturales, ya que no se integran ejemplos específicos o adaptaciones particulares al pueblo Pijao.

Institución Educativa Chenche Balsillas

En contraste, el manual de convivencia de esta institución educativa reconoce el respeto a los derechos fundamentales de manera más general y enunciativa. El documento menciona que “se promueve el respeto entre los miembros de la comunidad educativa y se garantiza el derecho a un ambiente libre de violencia”, pero no incluye una sistematización clara de mecanismos y protocolos específicos para asegurar esos derechos en la práctica.

La falta de estos mecanismos y protocolos limita la efectividad en la garantía de los derechos de la comunidad educativa y genera un vacío operativo que puede afectar a los estudiantes que requieren de un enfoque diferencial, de acuerdo con la normativa nacional e internacional.

Institución Educativa Totarco Dinde

El manual de convivencia de esta institución aborda el enfoque de derechos de manera intermedia, reconociendo el derecho a la participación, al respeto y a la convivencia pacífica y proponiendo estrategias para prevenir la vulneración de derechos y promover la formación en valores. Sin embargo, al igual que en la Institución Chenche Balsillas, no se especifican procedimientos detallados ni se evidencia un desarrollo pedagógico que apunte al contexto intercultural ni una visión restaurativa que sea efectiva.

El enfoque de derechos es un eje imprescindible para la convivencia escolar intercultural y debe trascender el nivel formal para integrarse como una práctica vivencial y

estructurante en las instituciones educativas, puntualmente en las del territorio de Coyaima. La consolidación de este enfoque implica no solo el reconocimiento en textos que mencionan la norma, sino la implementación real de estrategias pedagógicas y de participación de la comunidad, que garantizan los derechos individuales y colectivos.

En este punto, se evidencia que, aunque en los tres manuales de convivencia escolar, el enfoque de derechos está incorporado formalmente, existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo conceptual y operativo. Aunque Juan XXIII sobresale en el reconocimiento explícito y en la estructuración normativa de estos principios, requiere fortalecer la contextualización cultural y la puesta en funcionamiento efectiva de los derechos en la comunidad educativa Pijao. Por su parte, Chenche Balsillas y Totarco Dinde requieren avanzar hacia la sistematización de protocolos claros, instrumentos pedagógicos y procesos que hagan más visible el enfoque de derechos en sus documentos manuales, con atención clara en la interculturalidad y los derechos colectivos indígenas, en particular conforme a los mandatos del Decreto 804 y la Convención 169.

Enfoque de participación democrática e inclusión comunitaria

La participación democrática en los entornos educativos es un principio fundamental consagrado en la ley 115 de 1994, que establece el derecho y deber de las comunidades educativas a participar activamente en la gestión y el desarrollo de la convivencia escolar. La guía 49 del Ministerio de educación nacional, refuerza este mandato proponiendo la inclusión

real y efectiva de la comunidad educativa en general es decir estudiantes, padres de familia, docentes, administrativos Y autoridades indígenas en los procesos de toma de decisiones. De este modo la convención 169 de la OIT y la declaración de la ONU sobre derechos de los pueblos indígenas, reconocen la participación plena y libre de los pueblos indígenas en todas las decisiones que afecten su vida y desarrollo en este caso educativo en concordancia con la autonomía cultural.

Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII

El manual de convivencia escolar de esta institución educativa destaca que el gobierno escolar está conformado por representantes de estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades indígenas, garantizando la participación activa y corresponsable en la gestión de la convivencia. Se enfatiza, además, en la construcción de espacios democráticos orientados a la corresponsabilidad, formulados para garantizar la pluralidad y el respeto por las diferencias culturales. Sin embargo, pese a la estructura formal que maneja este documento manual, la información observada en campo da cuenta de que la participación efectiva está limitada por la baja apropiación del manual, la falta de funciones claras de los comités escolares y una débil articulación con las autoridades indígenas del pueblo Pijao, que limita la real inclusión comunitaria.

Institución Educativa Chenche Balsillas

Este manual de convivencia reconoce la corresponsabilidad de la comunidad educativa y la importancia de la participación aunque estas referencias se hacen de manera general y poco operativas no detalla mecanismos de inclusión o instancias de participación la ausencia de protocolos que sean claros hace que se limite la concreción de estos principios y su vinculación con las autoridades indígenas y los procesos tradicionales de la comunidad evidenciando que este enfoque es más declarativo que práctico en esta institución.

Institución Educativa Totarco Dinde

El manual de convivencia escolar de esa institución educativa es el único documento que menciona y reconoce la importancia del Gobierno escolar indígena manifestando que este es un espacio de participación culturalmente pertinente, que incluye a las autoridades ancestrales y comunitarias y describe la organización de este tipo de gobierno dentro de la institución educativa, dónde son los estudiantes quiénes participan directamente. Sin embargo, la reiteración en la descripción y la falta de claridad en la operatividad de los comités escolares presentan un obstáculo para la participación efectiva, además la integración de la comunidad indígena en la toma de decisiones dentro de la institución es muy superficial limitándose a la formalidad sin un acompañamiento pedagógico ni socialización adecuada.

Este análisis permite reconocer la participación democrática e inclusión comunitaria en los manuales de convivencia y el cumplimiento formalmente con la normatividad educativa y las exigencias de derechos colectivos indígenas, Pero también permite reconocer que esta

inclusión permanece de manera insuficientemente desarrollada y aplicada en la cotidianidad de las instituciones educativas. Para superar esta limitación, es necesario transformar los espacios formales en espacios más dinámicos de protagonismo intercultural, que tengan mecanismos claros sociales y pedagógicos que empoderen a la comunidad educativa pijao en la gestión de la convivencia, respetando de esta forma su autonomía y sus saberes ancestrales.

De este modo se reconoce que, en los tres manuales de convivencia, si bien el principio de participación democrática y corresponsabilidad es un eje que se maneja de manera transversal, se evidencia diferencias significativas en la profundidad y operatividad del concepto. La inclusión real y efectiva, sobre todo de la comunidad indígena y sus autoridades legítimas, es incompleta y mayormente simbólica, lo que no garantiza que realmente se haga un proceso de gestión inclusiva ni culturalmente relevante de la convivencia escolar. Esta situación contraviene los mandatos del artículo 70 de la ley 115 y del decreto 804 que insisten en el derecho a la participación plena de las comunidades indígenas en las estructuras y procesos educativos de sus territorios. Además, la desconexión existente entre el discurso normativo y la experiencia práctica de la comunidad educativa limita la legitimidad y la eficacia de los mecanismos de participación y puede generar un desarraigo y desconfianza hacia los procesos de las instituciones.

Justicia restaurativa y pertinencia cultural en los manuales de convivencia escolar

La justicia restaurativa, como un principio guía en la resolución de conflictos escolares, está consagrada en la Ley 1620 de 2013, promueve prácticas restaurativas sobre sanciones punitivas, entendiendo el conflicto como una oportunidad para la reparación, reconciliación y fortalecimiento comunitario, bajo esta perspectiva, el análisis realizado permitió evidenciar en las instituciones educativas los siguientes aspectos:

Institución educativa técnica Agroindustrial Juan XXIII

El manual de esta institución reconoce y prioriza la resolución pacífica de conflictos a través de estrategias de justicia restaurativa como la mediación y el diálogo, según como lo plantea Morris y Maxwell. Este documento destaca un enfoque pedagógico y comunitario, haciendo énfasis en la reparación simbólica y material y promoviendo la reconciliación como fin principal del proceso disciplinario.

Sin embargo, aunque las intenciones normativas están explícitas en el documento, y muestran un compromiso con el diálogo y la reparación, se identifican limitaciones importantes. La falta de protocolos específicos sobre justicia restaurativa favorece la discontinuidad y la falta de eficacia real en la aplicación de estas prácticas restaurativas. Esta falta genera incertidumbre y una debilidad en la institucionalización que afecta a la sostenibilidad de los procesos restaurativos en el contexto educativo. Además, se evidencia una brecha clara entre justicia restaurativa formal y la intercultural, aparentemente debido a la ausencia de integración operativa de prácticas ancestrales que son propias del pueblo Pijao,

como la palabra comunitaria, vital para la cohesión social y armonía cultural del entorno indígena.

Institución Educativa Chenche Balsillas

El manual de convivencia escolar de la Institución Educativa Chenche Balsillas muestra una aproximación limitada a la justicia restaurativa, posee escasas referencias y un desarrollo poco profundo de este enfoque. Se puede evidenciar que predominan las medidas sancionatorias tradicionales, y las pocas alusiones que se encuentran de enfoques pedagógicos, están enmarcadas en el respeto y la convivencia, sin contener un protocolo específico o estrategias claras para implementar. Esta ausencia de lineamientos claros demuestra un vacío significativo que reduce la pertinencia cultural y la operatividad de la justicia restaurativa dentro del contexto educativo Pijao. Esta carencia dificulta a gran escala la generación de espacios seguros para los estudiantes, limitando la capacidad de los procesos disciplinarios para alcanzar un verdadero impacto restaurativo y comunitario.

Por último, se evidencia que el enfoque tradicional sancionatorio que se estipula en este manual carece de un vínculo o reconocimiento de las prácticas culturales ancestrales y no tiene una alineación con los mandatos legales y normativos que recomiendan la implementación de estrategias de justicia restaurativa e intercultural.

Institución Educativa Totarco Dinde

Este manual de convivencia escolar implementa estrategias pedagógicas y restaurativas según el tipo de conflicto, teniendo en cuenta elementos importantes como la mediación escolar y los acuerdos reparadores. Se tiene en cuenta la participación de las autoridades indígenas en estos procesos, lo que representa un avance significativo hacia la pertinencia cultural y el reconocimiento de los saberes ancestrales dentro del ámbito educativo.

Sin embargo, el documento no es claro en aportar protocolos definidos, sobre todo en lo que se refiere a la sistematización rigurosa en el seguimiento de los casos restaurativos. Esta ausencia hace que la implementación de la práctica restaurativa sea fragmentada y dependa en gran medida de la buena fe de los sujetos involucrados, lo cual pone en riesgo la sostenibilidad de estas prácticas.

El análisis de las prácticas restaurativas en estas tres instituciones educativas da cuenta de que, aunque las tres instituciones reconocen la importancia de la justicia restaurativa, en este caso en un contexto indígena, ninguna logra una implementación plenamente efectiva y culturalmente adecuada. La brecha más notoria está en la formalización de un protocolo y la integración real de los saberes indígenas, para cerrar la distancia existente entre justicia restaurativa legal y justicia restaurativa intercultural. Solo de esta manera se podrá contar con procesos disciplinarios restaurativos que sean efectivos, sostenibles y profundamente enriquecidos por las tradiciones culturales del municipio.

Estructura procedimental y el debido proceso

El debido proceso es un derecho fundamental que se encuentra garantizado en la Constitución Política de Colombia y desarrollado en la Ley 115 de 1994, la Ley 1620 del 2013, la Ley 1098 de 2006 y la Sentencia T- 478 de 2011. Este derecho establece que en cualquier procedimiento disciplinario se debe respetar la notificación previa, la oportunidad de expresión, la defensa, la claridad en los procedimientos y la posibilidad de impugnación, garantizando así la transparencia, equidad y protección de los derechos. Esta claridad normativa permite evaluar la estructura procedimental y el cumplimiento del debido proceso en las instituciones educativas analizadas.

Institución Educativa Juan XXIII

En el documento manual de esta institución educativa se establece que en todos los procesos disciplinarios se garantizará el derecho al debido proceso, incluyendo la notificación oportuna, la oportunidad para presentar los descargos y la participación en la mediación y conciliación de conflictos. Allí se describen rutas claras para la atención de los conflictos, con roles definidos para los docentes, docente orientador, comités y autoridades indígenas, asegurando de esta manera la participación activa de la comunidad educativa en general. Sin embargo, aunque la estructura documental es completa, en la práctica, socialización y apropiación comunitaria, hay un proceso inmediato de las medidas disciplinarias, que afectan la garantía real al derecho del debido proceso.

Institución Educativa Chenche Balsillas

El análisis de este manual de convivencia escolar demuestra una notable insuficiencia en el debido proceso, en términos de formalidad y claridad. Aunque se menciona la importancia de la participación, no existen protocolos claros ni un detalle definido de las etapas del procedimiento disciplinario, lo que genera un marco sin precisión y débil para la protección efectiva de los derechos.

Esta notable falta de estructuración en el documento puede dar pie para vulnerar el derecho al debido proceso, especialmente en contextos como el de Coyaima, donde la diversidad cultural demanda mecanismos adaptados y socializados, algo que el manual no cumple. La ausencia de unos lineamientos claros dificulta la garantía de la notificación oportuna, la oportunidad para hacer descargos y los mecanismos efectivos para la defensa. Este déficit, además, aumenta el riesgo de decisiones arbitrarias y ponen en riesgo la legitimidad y sostenibilidad de las prácticas disciplinarias.

Institución Educativa Totarco Dinde

En este manual de convivencia escolar establece de manera puntual que los estudiantes tienen el derecho claro a conocer las faltas que se les imputan, a presentar los debidos descargos y a ser tratados con respeto durante todo el procedimiento. Se describen rutas administrativas que incluyen mediación y seguimiento, en sintonía con el marco normativo vigente, garantizando formalmente derechos básicos en los procesos disciplinarios. Sin embargo, este

documento presenta descripciones que son reiterativas y ambiguas que pueden llegar a confundir sobre los procedimientos exactos a seguir. En la práctica se evidencia que estas garantías no siempre se cumplen de manera sistemática, poniendo en riesgo la efectividad del debido proceso, poniendo en riesgo, a su vez, la calidad de la justicia restaurativa en la institución educativa.

En conclusión, si bien los manuales cumplen de manera formal con los requisitos normativos del debido proceso, la cotidianidad indica que su aplicación efectiva es irregular, con una gran brecha entre la normatividad textual y la práctica.

Articulación de la justicia propia del pueblo Pijao

El reconocimiento de los sistemas de justicia propia de los pueblos indígenas está garantizado en la Constitución Política de Colombia, en el artículo 7, 63 y 246, en el Decreto 804 de 1995, que regula la educación propia y en la Convención 169 de la OIT, que reconoce el derecho a una autonomía jurídica y política, enfatizando en la resolución de los conflictos según las tradiciones y prácticas ancestrales. A partir de este punto, se analiza la integración efectiva y respetuosa de los sistemas propios en la gestión escolar del municipio de Coyaima.

Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII

El documento manual de esta institución reconoce formalmente la participación de las autoridades indígenas y cabildos en la gestión de la convivencia escolar y en la resolución de conflictos, resaltando el valor de la cultura y la cosmovisión del territorio Pijao. Puntualmente

establece que los cabildos indígenas acompañan los procesos disciplinarios y participan activamente en la conciliación cuando se presenta alguna situación convivencial en la comunidad, un reconocimiento que en principio abre el camino a la justicia restaurativa Intercultural. Sin embargo, se evidencia que la articulación entre la justicia propia y el manual de convivencia aún presenta serias limitaciones en la puesta en práctica. La coexistencia de la jurisdicción escolar, que está regulada por el manual de convivencia, y la jurisdicción indígena propia, ocurre más bien en paralelo que de manera integrada. Esto quiere decir que ambos sistemas funcionan con poca coordinación, lo que genera vacíos entre las dos partes. No cuenta con un protocolo claro y procedimientos sistematizados para la interrelación entre las dos justicias, esto supone que la justicia restaurativa intercultural no se despliega con legitimidad ni efectividad.

Esta falta de articulación implica que, en la realidad, los procesos disciplinarios pueden desarrollarse desde una perspectiva estrictamente normativa y formal propia del sistema educativo oficial, sin aprovechar plenamente la riqueza cultural, el enfoque comunitario y los saberes ancestrales que la justicia propia ofrecería. Para superar esta brecha, es importante avanzar en la construcción de un marco operativo que logre integrar de manera efectiva y sistemática los procesos de justicia propia y el ejercicio disciplinario en la institución educativa. Esto implica formalizar la participación de las autoridades indígenas durante todas las etapas del proceso, establecer mecanismos claros de coordinación y complementariedad, además de

capacitar a todos los actores para manejar las situaciones convivenciales y disciplinarias, dentro del contexto escolar del Juan XXIII.

Institución Educativa Chenche Balsillas

Este manual de convivencia escolar evidencia una ausencia estructural de mecanismos y referencias directas que articulen la justicia indígena propia con las normas de la institución. Las menciones a la cultura y a las autoridades indígenas son muy superficiales, sin que se establezcan procedimientos concretos para integrar el sistema indígena como un elemento importante y regulador integral de la convivencia y la resolución de conflictos. La falta de estos componentes limita de manera significativa su pertinencia cultural, porque no reconoce ni respeta plenamente las reglas y mecanismos propios que regulan la vida interna de la comunidad Pijao, especialmente de la comunidad de Chenche Balsillas.

Esta falta de articulación hace que los procesos escolares se perciban como externos, ajenos y poco representativos de las formas propias de justicia, lo que gradualmente genera desconfianza en la comunidad hacia estos procedimientos. En consecuencia, de esto, la falta de confianza impacta de manera directa en la legitimidad que se le atribuye a los actores que regulan la convivencia escolar y dificulta que las prácticas restaurativas se consoliden y tengan éxito.

Para fortalecer este manual de convivencia, en cuanto a la articulación de la justicia propia del pueblo Pijao, y garantizar procesos más justos, efectivos y culturalmente pertinentes,

son indispensables los protocolos que garanticen la participación de la comunidad en general, en cuanto a la resolución de conflictos. En definitiva, para que suceda un proceso real y respetuoso, la Institución Educativa de Chenche Balsillas debe transformar su manual de convivencia, de forma que la justicia indígena propia desempeñe un papel fundamental, promoviendo la cohesión social y la convivencia desde una perspectiva intercultural auténtica.

Institución Educativa Totarco Dinde

Este manual de convivencia escolar reconoce explícitamente la necesidad de integrar las prácticas ancestrales y la participación de las autoridades indígenas en la gestión de la convivencia escolar, lo cual es un reconocimiento muy valioso del valor cultural y jurídico del pueblo Pijao. Sin embargo, al igual que en el caso de las otras dos instituciones educativas, este manual carece de protocolos específicos que expliquen cómo se articula esta integración, dejando este proceso en un nivel declarativo, pero poco sistematizado, dificultando que los procesos de disciplina o convivencia sean percibidos como legítimos y culturalmente pertinentes para la comunidad.

Finalmente se puede analizar que la articulación de los sistemas propios de justicia y los manuales de convivencia de las instituciones educativas presentan un panorama poco eficiente y fragmentado. Pues, mientras Juan XXIII avanza en un reconocimiento formal importante, los otros dos manuales relegan esta articulación y no ofrecen alternativas operativas ni garantías de integración.

De acuerdo con el marco constitucional y los tratados internacionales, esta falta de articulación representa una falla relevante que limita la posibilidad de construir una convivencia escolar que sea legítima, intercultural y restaurativa, ya que no respeta plenamente la autonomía, la identidad cultural ni las prácticas ancestrales del territorio.

Conclusiones fase 1

Esta primera fase ha permitido realizar un diagnóstico crítico y profundo sobre la normatividad, los contenidos y las prácticas consignadas en los manuales de convivencia de tres instituciones educativas de Coyaima- Tolima, contrastándolos con la realidad sociocultural, los derechos de los pueblos indígenas y el marco legal nacional e internacional. Este análisis reveló la complejidad y los desafíos para construir manuales de convivencia escolar que no solo cumplen con los estándares jurídicos, sino que responden auténticamente a las particularidades culturales y sociales del territorio.

A nivel normativo, los tres manuales de convivencia cumplen con los requisitos formales para la convivencia escolar, integrando elementos de derechos humanos, participación democrática, justicia restaurativa y procedimientos disciplinarios y convivenciales. Sin embargo, las evidencias recopiladas demuestran que la formalidad normativa no se evidencia de manera suficiente en la práctica del día a día, donde se desarrollan brechas de apropiación, socialización y sobre todo de integración cultural real y profunda.

La ausencia de una articulación operativa con la justicia propia del pueblo Pijao y la escasa incorporación de sus prácticas ancestrales evidencian que la convivencia escolar, tal como se plantea en estos manuales de convivencia, corre el riesgo de ser experimentada como ajena, excluyente o insuficientemente legítima dentro de las comunidades educativas de Juan XXII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas.

Por lo tanto, esta Fase 1 no solo representa una revisión y evaluación normativa o descriptiva sino la base crítica que fundamenta y orienta los siguientes momentos de la investigación. La necesidad de reconceptualizar, reconstruir y contextualizar los manuales de convivencia para que respondan a los principios de interculturalidad, derechos colectivos y justicia restaurativa, es clara y apremiante.

4.1.2. Fase 2: Interpretación contextual: análisis de los testimonios y observaciones de los actores educativos, atendiendo a las particularidades socioculturales del pueblo Pijao.

La Fase 2 de esta investigación, corresponde a la etapa interpretativa del proceso investigativo, en el cual se analizan las dinámicas reales de convivencia escolar a partir de las voces, percepciones y experiencias de los actores educativos. Para este propósito, se tiene en consideración el marco legal que orienta la convivencia escolar en Colombia, especialmente la Ley 1620 del 2013, el Decreto 1965, el Decreto 1953 sobre educación propia y los principios de justicia restaurativa.

A diferencia de la Fase 1, centrada en el análisis documental, esta etapa se fundamenta en la información recolectada a través de encuestas aplicadas a estudiantes, docentes, directivos, orientadoras escolares, familias y autoridades indígenas, así como la observación de campo registrada en las tres instituciones educativas, Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas. El propósito es interpretar la convivencia desde una mirada situada, dejando ver prácticas reales, tensiones, vacíos, fortalezas y contradicciones entre lo normativo y lo vivido dentro de las instituciones educativas del territorio de Coyaima.

Esta fase integra elementos de análisis cualitativo, haciendo la comparación entre instituciones, permitiendo de este modo identificar patrones comunes y especificidades propias de cada una. De la misma forma, permite valorar el nivel de apropiación del enfoque restaurativo, la pertinencia cultural, el cumplimiento con las rutas de atención y la participación de la comunidad educativa en la gestión de la convivencia.

A través de esta interpretación contextual, la Fase 2 ofrece una mirada profunda y crítica sobre la forma en que las instituciones educativas operacionalizan sus manuales de convivencia, visibilizando sus desafíos y oportunidades para fortalecer la convivencia desde un enfoque de derechos, interculturalidad y justicia restaurativa.

Interpretación Contextual

La interpretación contextual de la Institución Juan XXIII permite comprender cómo se articulan las prácticas reales de convivencia con las disposiciones del Manual de Convivencia

y con el marco normativo vigente. El análisis recoge evidencias provenientes de la observación directa, de testimonios y de las encuestas aplicadas a los distintos actores educativos.

Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII

Clima escolar y ambientes institucionales

Durante la jornada de observación realizada en esta institución educativa, se identificó un clima escolar inicialmente tranquilo y organizado, especialmente durante las primeras horas de la mañana, cuando los estudiantes recién ingresan al establecimiento y se encuentran bajo una atmósfera marcada por la presencia constante de los docentes en las aulas y los pasillos. En este horario se evidenció un ambiente donde prevalecen las interacciones respetuosas y gestos de cordialidad entre estudiantes y profesores, así como disposiciones favorables hacia el trabajo académico. Sin embargo, a medida que avanzó la jornada, particularmente hacia el mediodía y en el horario de la tarde, comenzaron a manifestarse tensiones convivenciales más frecuentes y visibles. Estas tensiones se expresaron principalmente a través del uso reiterado de malas palabras, algunas normalizadas en forma de “juego” entre pares, mientras que otras tenían una clara intención ofensiva y provocadora, lo cual se enmarca en las situaciones tipo I y tipo II según la clasificación establecida por la Ley 1620 de 2013. Además, se identificó que el incremento progresivo de las altas temperaturas (entre 35°C y 39 °C en horas de la tarde), característica del contexto geográfico de la institución, incide de manera directa en el estado emocional y conductual de los estudiantes.

De acuerdo con lo registrado en la observación, el calor intenso genera irritabilidad, fatiga, malestar corporal y un bajo umbral de tolerancia frente a situaciones cotidianas, condiciones que predisponen a respuestas impulsivas y aumenta la probabilidad del conflicto y es evidente que la falta de ventiladores suficientes y la infraestructura desgastada generan incomodidad ambiental que puede convertirse en un detonante para tensiones convivenciales.

Además de estas expresiones verbales, surgieron conductas que, aunque no alcanzaban niveles de agresión grave, sí insinuaban una escala en la conflictividad cotidiana, tales como empujones en los pasillos, disputas por el uso del balón durante los descansos, burlas hacia los estudiantes considerados “diferentes” y comportamientos desafiantes hacia algunas figuras de autoridad escolar. También se observaron pequeños grupos que, al aumentar el ruido ambiental y disminuir el acompañamiento de los docentes, recurrían a juegos bruscos que derivan en discusiones o molestias entre estudiantes. Este tipo de dinámicas, aun siendo habituales en los contextos escolares, requieren de una intervención pedagógica oportuna para evitar su evolución hacia situaciones de mayor riesgo.

El incremento del conflicto en horas de la tarde parece estar asociado, según los registros y la observación directa, a la acumulación de la fatiga física y emocional tanto en estudiantes como en docentes, así como a una menor presencia activa de adultos en algunos espacios comunes. Esta combinación genera vacíos en la supervisión pedagógica durante los momentos de transición, por ejemplo, entre salones, en las canchas o cafetería, los cuales se convierten en escenarios propicios para la aparición de tensiones convivenciales.

La observación también permitió identificar que algunos estudiantes recurrían a formas de humor agresivo o sarcasmo para gestionar cansancio, estrés o frustración académica, lo cual afecta el clima del aula y dificulta la construcción de relaciones respetuosas y empáticas. Igualmente, se detectaron interacciones en las que algunos estudiantes ejercieron cierto liderazgo negativo sobre el grupo, promoviendo dinámicas de exclusión o presión social hacia compañeros más vulnerables. Estos comportamientos, así sean sutiles, revelan la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas a la regulación emocional, la comunicación asertiva y el reconocimiento de la diversidad.

En conclusión, la jornada escolar en el Juan XXIII evidencia una convivencia que transita entre momentos de tranquilidad y episodios de tensión, lo que hace indispensable la presencia de una intervención preventiva más sólida y continua. Este panorama coincide con las recomendaciones de la Guía 49 de MEN, la cual enfatiza en la importancia de consolidar la presencia pedagógica en espacios de descanso, promover el acompañamiento adulto y articular prácticas restaurativas que permitan gestionar oportunamente los conflictos antes de que escalen.

Resolución de conflictos y aplicación del manual de convivencia

Durante la observación realizada se atendieron tres situaciones concretas de conflicto estudiantil que permitieron evidenciar la manera en que la comunidad educativa pone en práctica el Manual de Convivencia y los lineamientos de la Ley 1620 de 2013. Las situaciones

reportadas incluyeron: ofensas verbales entre estudiantes, agresiones simbólicas y físicas leves, como lanzamiento de bolas de lodo, y el ocultamiento o daño de materiales escolares de un compañero. Aunque estas situaciones pueden clasificarse dentro de las situaciones tipo I y tipo II, resultaron particularmente valiosos para analizar el modo en que la situación lo gestiona.

En los tres casos, la docente orientadora asumió el rol central en la mediación, aplicando procedimientos coherentes con lo dispuesto en el Manual de convivencia. Se privilegió el diálogo, la escucha activa y la construcción colectiva de acuerdos como estrategias centrales, permitiendo que los estudiantes reconocieran los efectos de sus acciones, elaboraran compromisos y repararan el daño causado. La intervención realizada responde claramente a un enfoque restaurativo, el cual fue promovido de manera consistente por la orientadora. Esto se alinea con los principios de la Ley 1620, que concibe el conflicto como una oportunidad pedagógica y un espacio para fortalecer habilidades socioemocionales, autorregulación y prácticas de convivencia pacífica. Los acuerdos alcanzados en los tres episodios analizados fueron voluntarios, surgieron del diálogo y contaron con el seguimiento posterior, lo que evidencia, para estas situaciones un ejercicio reflexivo. En términos formativos, estas prácticas representan un avance significativo hacia la construcción de una cultura escolar que concibe la convivencia como un proceso relacional y comunitario.

Es importante también mencionar que, el análisis también muestra que el funcionamiento del enfoque restaurativo dentro de la institución depende de manera considerable del liderazgo e intervención directa de la docente orientadora. Los docentes de

aula atienden las situaciones iniciales, pero con frecuencia delegan la responsabilidad total del proceso a orientación, lo cual evidencia una brecha en la apropiación de las rutas de atención y de las herramientas de mediación escolar que deberían ser transversales en toda la comunidad educativa. Esta dependencia limita la consolidación de un sistema de gestión de conflictos distribuido y sostenible, en el que cada docente, directivo y actor escolar asuma un rol activo.

Por otro lado, se identificó que no todos los docentes poseen la misma claridad sobre la diferencia entre las situaciones tipo I, tipo II y tipo III, ni sobre los protocolos que deben seguir en cada caso. Esto puede generar inconsistencias al momento de la aplicación del manual y en la activación oportuna de las rutas de atención. También se observó que las autoridades indígenas, a pesar de ser reconocidas dentro del marco normativo y dentro del propio documento manual institucional, no participaron en la mediación de los casos observados, lo que podría interpretarse como un vacío en la articulación entre la justicia escolar y la justicia propia.

Se considera indispensable fortalecer la formación de los docentes en resolución pacífica de conflictos, consolidar equipos de mediación estudiantil, incluir de manera activa al gobierno escolar indígena y promover una mayor coherencia entre lo que percibe el manual y lo que se practica cotidianamente.

Participación, inclusión y gobierno escolar indígena

En el manual de convivencia de esta institución educativa aparece una estructura muy clara con relación al gobierno escolar indígena. El manual muestra la intención de articular la vida escolar con las formas propias del pueblo Pijao, algo que está en concordancia con el Decreto 1953 de 2014 y con las orientaciones que da el SEIP. Siendo así, este órgano que incluye la presencia del cabildo, los gobernadores indígenas y los mayores, debería tener un papel más activo en la convivencia escolar. Sin embargo, durante las observaciones realizadas no se vio su participación en la resolución de conflictos ni en los momentos claves de diálogo entre estudiantes. Esto deja en evidencia un desfase entre lo que está escrito y lo que realmente ocurre en el día a día de la institución.

Esta ausencia puede estar relacionada con varias situaciones, como por ejemplo que algunos docentes no tienen total claridad sobre las funciones del gobierno escolar indígena, no existen protocolos definidos para convocar a las autoridades indígenas en casos de conflicto y tampoco hay una socialización continua con estudiantes y familias sobre el papel de estas figuras dentro de la institución educativa. En consecuencia, el gobierno escolar indígena se queda más en el plano simbólico que en el plano práctico.

Con lo referente a la inclusión, la institución tiene avances importantes, especialmente en lo relacionado con el reconocimiento de la identidad pijao. En varias actividades se percibe el respeto hacia las tradiciones propias, tanto en lo pedagógico como en lo cultural y deportivo. Esto ayuda a que muchos estudiantes se sientan identificados con su cultura.

Aun así, se evidencian algunas contradicciones; algunos estudiantes comentaron que sienten vergüenza de decir que son indígenas, pues temen ser objeto de comentarios y burlas. Esta es una señal importante de que, aunque exista en la institución actividades de reconocimiento, todavía hay imaginarios negativos alrededor de lo indígena que afecta de la manera como ciertos estudiantes viven su identidad. Esto indica que la institución necesita más espacios para trabajar la autoestima cultural, el orgullo y reconocimiento por la historia del territorio y la valoración positiva de lo propio.

Por otro lado, aunque hay un reconocimiento de la identidad pijao, otros grupos minoritarios no tienen la misma visibilidad. Los estudiantes afrodescendientes, migrantes o de la comunidad LGBTIQ+ no siempre encuentran un espacio claro de reconocimiento. Esto hace que el enfoque de derechos humanos que declara el manual se aplique de manera parcial, pues la inclusión debe ser amplia, diversa y plural.

También se observó que los estudiantes con discapacidad o con dificultades de aprendizaje encuentran barreras en su participación cotidiana del contexto escolar. Esto no siempre se debe a falta de voluntad de los docentes, sino a que muchos no tienen las herramientas necesarias para aplicar ajustes razonables o adaptar las actividades, según la necesidad del estudiante. Esto demuestra que la formación docente es un reto que se hace sumamente urgente si la institución quiere fortalecer la inclusión.

Todas estas situaciones que se evidencian en la institución Juan XXIII muestran que todavía es necesario avanzar hacia una convivencia que logre unir lo que está escrito en el manual con lo que realmente sucede en la institución.

Percepción de los estudiantes y apropiación del manual de convivencia

Las encuestas que se les aplicaron a los estudiantes de la institución Juan XXIII permiten comprender cómo perciben la convivencia escolar y qué tanto se han apropiado del manual de convivencia. En general, los estudiantes reconocen que el manual existe y saben que contiene las normas principales de la vida escolar; sin embargo, varios comentan que su conocimiento es superficial. La mayoría recuerda que al inicio de año los docentes hacen una breve socialización del manual, pero después de ese momento no hay espacios constantes para retomar el documento o para conversar sobre sus implicaciones. Esta situación hace que muchos estudiantes solo tengan una idea general de lo que el manual contempla, pero no un conocimiento profundo sobre las rutas de atención, los principios o enfoques.

En sus respuestas se evidencia que los estudiantes reconocen que la institución promueve los valores como el respeto, la importancia del diálogo y la resolución pacífica de los conflictos. Reconocen que estos principios se trabajan dentro del aula como en las actividades institucionales, y que los docentes suelen insistir en la necesidad de resolver los problemas mediante el diálogo. Sin embargo, también expresan que sería muy útil que las normas se explicarían con mayor claridad, especialmente aquellas que están relacionadas con

las sanciones, las rutas de atención y los mecanismos de participación estudiantil. Algunos estudiantes mencionan que a veces no saben bien qué deben hacer en ciertas situaciones o qué pasos seguir cuando enfrentan un conflicto.

Otro aspecto que resaltan es la necesidad de tener mayor participación dentro de las decisiones que afectan la convivencia escolar. Los estudiantes mencionan que, aunque existe un gobierno escolar, no siempre sienten que sus voces sean tenidas en cuenta para ajustar el manual o para proponer estrategias de convivencia. Esto coincide con la idea de fortalecer espacios de diálogo en los que el estudiantado pueda construir junto con los docentes acuerdos que sean claros, realistas y ajustados a su contexto cultural.

Un hallazgo muy importante es que los estudiantes perciben que el manual debería estar más conectado con su cultura e identidad como comunidad indígena pijao. Algunos expresan que el documento menciona aspectos propios de la cultura del territorio, pero no siempre se sienten reflejados en las prácticas escolares. Este punto es importante resaltar, ya que otra parte de los estudiantes sienten vergüenza de reconocerse como indígenas. Sin embargo, sería valioso que se incorporen más actividades o contenidos que recuperen las tradiciones del territorio, así como mayor participación de las autoridades indígenas en la orientación de la convivencia.

Respecto a la justicia restaurativa, los estudiantes expresan que la ven como una forma de relacionarse dentro de la escuela, no únicamente como un protocolo formal. Reconocen que el diálogo, la escucha, pedir perdón o reparar el daño son prácticas que se han venido

incorporando en la institución. No obstante, también mencionan que estas estrategias no siempre se aplican de la misma manera. Algunos docentes las practican con frecuencia, mientras que otros prefieren soluciones más directas o disciplinarias. Esta inconsistencia hace que la experiencia restaurativa no sea homogénea para todos los estudiantes y, en algunos casos, genera confusión sobre lo que se espera de ellos cuando ocurre un conflicto.

En general, las percepciones de los estudiantes muestran una valoración positiva del ambiente escolar y del manual, pero al mismo tiempo evidencian varias necesidades: una socialización continua del documento, mayor claridad sobre sus normas, más participación estudiantil y una conexión más fuerte con la cultura pijao. Estos elementos permiten comprender que la convivencia escolar en el Juan XXIII tiene bases que son sólidas, pero requiere profundizar en procesos de apropiación y participación activa de los jóvenes para fortalecer verdaderamente la cultura restaurativa que el manual propone.

Percepción de los docentes y directivos

Las percepciones de los docentes y directivos de la Institución Educativa Juan XXIII permiten comprender cómo se vive la convivencia desde quienes orientan los procesos pedagógicos y administrativos. En general, los docentes manifiestan que el manual de convivencia está bien formulado y que ha sido actualizado conforme a las disposiciones de la Ley 1620, el Decreto 1965 y las orientaciones nacionales sobre convivencia escolar.

Consideran que el documento es claro en su estructura, recoge los acuerdos institucionales y ofrece rutas para atender los conflictos que surgen en la vida escolar.

Sin embargo, aunque reconocen su importancia, varios docentes expresan que integrar en su práctica cotidiana aspectos como el enfoque diferencial, el enfoque de derechos y la interculturalidad no siempre resulta sencillo. Algunos comentan que, aunque el manual menciona estos elementos, en el aula se encuentran con situaciones que requieren estrategias más concretas, especialmente cuando se trata de atender la diversidad cultural del territorio, las particularidades del pueblo pijao, los estudiantes migrantes, o aquellos con dificultades de aprendizaje o discapacidad. Esto hace evidente que muchos docentes sienten la necesidad de recibir más formación y acompañamiento para aplicar estos enfoques de manera real y sostenida.

Por otro lado, algunos docentes reconocen que la justicia restaurativa es un enfoque positivo y coherente con el espíritu de la institución, pero señalan que todavía no cuentan con suficientes herramientas para llevarla a cabo en el aula sin depender exclusivamente de la docente orientadora. Esto genera cierta inseguridad sobre cómo abordar situaciones conflictivas sin caer en medidas disciplinarias tradicionales, especialmente cuando los casos se presentan en momentos de alta carga académica o emocional.

Por su parte, los directivos afirman que cada año se realiza la socialización del manual de convivencia y que el documento se revisa y ajusta cuando es necesario y conforme lo sugiere

la Ley 1620. Consideran que la comunidad educativa, en términos generales, conoce su contenido, aunque reconocen que la apropiación no es igual en todos los actores. También mencionan que la institución ha avanzado en implementar rutas de atención acordes con la normatividad vigente, pero admiten que aún hay desafíos importantes relacionados con la formación y capacitación continua de los docentes y con la claridad en los procedimientos.

Un punto que tanto docentes como directivos coinciden en señalar es la participación real de la comunidad indígena pijao. Aunque formalmente el manual reconoce a las autoridades tradicionales y al gobierno escolar indígena, su participación en procesos de convivencia no siempre es constante ni clara. Directivos y docentes consideran que es necesario abrir espacios de diálogo con las autoridades del territorio para que su presencia y su visión de justicia propia puedan integrarse de manera más activa y pertinente en la vida escolar.

En conjunto, las percepciones del equipo docente y directivo muestran una institución comprometida con la convivencia escolar y con la implementación normativa, pero también un contexto donde todavía se requiere fortalecer la formación en enfoques diferenciales, consolidar la justicia restaurativa como práctica cotidiana y avanzar en la articulación efectiva con el gobierno indígena. Esta lectura ayuda a entender que la convivencia escolar no depende solo de un documento bien elaborado, sino de la capacidad institucional de acompañar, formar y sostener prácticas que respondan a la realidad del territorio y a las necesidades de la comunidad educativa.

Percepción de las autoridades indígenas

Las percepciones de las autoridades indígenas proporcionan un panorama muy valioso sobre la relación entre la escuela y las estructuras de gobierno propio del pueblo Pijao. Según las encuestas aplicadas, las autoridades señalan que su participación en la gestión de conflictos escolares ocurre solo “a veces”, y casi siempre cuando se trata de situaciones puntuales que involucren directamente a estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas o cuando los directivos solicitan su presencia. Esta participación intermitente muestra que, aunque existe una intención institucional de vincular la justicia propia, aún no hay un mecanismo claro y sostenido que permita su intervención de manera sistemática y articulada.

En sus respuestas, las autoridades reconocen que el manual de convivencia menciona la cultura Pijao y contempla elementos que la enmarcan dentro de la convivencia escolar; sin embargo, consideran que este reconocimiento es parcial. Para ellas, el manual recoge algunos aspectos simbólicos o declarativos, pero todavía falta integrar de forma más profunda los principios, valores y prácticas de resolución de conflictos que históricamente han guiado la vida comunitaria. Esta observación no cuestiona la buena intención del documento manual, sino que invita a fortalecer su pertinencia cultural para que el manual refleje con mayor coherencia la identidad del territorio.

Otro aspecto que resaltan es la necesidad de espacios de diálogo intercultural permanentes. Las autoridades indígenas sienten que la comunicación entre la escuela y la

comunidad se da principalmente cuando surge un problema, pero no existe un diálogo constante que permita construir acuerdos culturales, revisar normas, fortalecer la identidad pijao o proyectar acciones conjuntas en torno a la convivencia. Para ellas, estos espacios son fundamentales porque permiten que estudiantes y docentes comprendan mejor el significado de la justicia propia, el valor de la palabra y el sentido comunitario del cuidado mutuo.

Finalmente, las autoridades insisten en algo que consideran urgente, fortalecer la articulación entre la justicia escolar y la justicia indígena, tal como lo establece la Constitución Política, el Convenio 169 de la OIT y las normas que regulan la autonomía de los pueblos indígenas. Desde su perspectiva, la escuela debería ser un escenario donde los estudiantes aprendan no solo las normas institucionales, sino también las formas tradicionales de resolver conflictos, valorar a los mayores, respetar los acuerdos comunitarios y entender los procesos propios del territorio. Esta articulación, sin embargo, todavía no se materializa plenamente en la dinámica cotidiana de la institución educativa Juan XXIII.

Estos testimonios evidencian de alguna manera una deuda institucional con respecto a la vinculación efectiva de las autoridades tradicionales. Aunque el manual reconoce formalmente su papel, la práctica muestra que aún no se cumple el mandato legal ni cultural que las concibe como actores fundamentales en la convivencia escolar dentro de territorios indígenas. La percepción de las autoridades invita a la institución a fortalecer los vínculos comunitarios, consolidar la participación indígena y avanzar hacia una convivencia que realmente dialogue con la sabiduría y la estructura organizativa del pueblo pijao.

Síntesis interpretativa de la institución

El análisis realizado muestra una comunidad escolar que ha avanzado de manera importante en la implementación de prácticas restaurativas y en la construcción de un ambiente educativo orientado al diálogo, la reparación del daño y la convivencia pacífica. A nivel normativo, el manual de convivencia está bien estructurado, actualizado y alineado con la legislación vigente, lo cual demuestra un esfuerzo institucional por responder adecuadamente a las exigencias de la Ley 1620, el Decreto 1965 y las orientaciones nacionales sobre convivencia escolar.

Sin embargo, al contrastar este marco normativo con la vida cotidiana de la institución, surgen varias tensiones que afectan la materialización de lo escrito en el documento manual. Uno de los aspectos más evidentes es la participación limitada del gobierno escolar indígena, que, aunque aparece claramente definido en el manual, no tiene una presencia constante en los procesos de mediación o en la resolución de conflictos. Esto refleja que el reconocimiento formal de la cultura Pijao aún no es una articulación sólida entre la escuela y las autoridades tradicionales, dejando de lado un componente central de la convivencia en territorios indígenas.

Otro reto importante está relacionado con la apropiación docente del enfoque diferencial y de los ajustes razonables. Aunque el manual declara el compromiso con la inclusión y la atención a la diversidad, en la práctica persisten dificultades para atender a estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje o identidades diversas. Esto evidencia

la necesidad de fortalecer la formación y acompañamiento pedagógico, para que la inclusión no sea solo un principio institucional, sino una realidad diaria dentro del aula.

La justicia restaurativa, a pesar de ser ampliamente valorada, aún no se aplica de manera homogénea. Si bien la docente orientadora realiza un trabajo sólido en mediación, reparación y diálogo, estas prácticas no siempre se replican con la misma consistencia en todos los cursos ni entre todos los docentes. La convivencia restaurativa depende todavía de ciertos liderazgos individuales más que de un sistema consolidado y compartido por toda la comunidad educativa.

Finalmente, el análisis muestra que el diálogo intercultural está presente, pero necesita fortalecerse. Aunque la cultura pijao tiene espacios visibles en la institución, algunos estudiantes expresan sentimientos de vergüenza de su identidad, lo que indica la necesidad de profundizar en procesos de todas las diversidades presentes en la institución.

En conjunto, la Fase 2 permite concluir que Juan XXIII cuenta con bases sólidas y un enfoque humanista que orienta su convivencia escolar, pero su impacto depende de seguir avanzando en tres aspectos importantes, la formación docente, la articulación real con las autoridades indígenas y la consolidación de prácticas restaurativas que sean coherentes, permanentes y compartidas por toda la comunidad educativa. Solo así el manual podrá convertirse en una herramienta viva, pertinente y transformadora dentro del territorio Coyaimuno.

Institución Educativa Chenche Balsillas

Clima escolar y dinámicas convivenciales

La observación realizada en la Institución Educativa Chenche Balsillas permitió identificar un clima escolar en general tranquilo y cordial entre los estudiantes. A diferencia de otros contextos del municipio, el ambiente en esta institución se percibió más controlado y con un patrón de convivencia que refleja relaciones relativamente estables entre pares. En la mañana, el ambiente fue especialmente calmado, los estudiantes se mostraban atentos, con disposición hacia las actividades académicas y con interacciones respetuosas tanto con docentes como con sus compañeros.

Sin embargo, aunque el clima observado ese día fue positivo, durante las entrevistas se mencionó que la institución había enfrentado recientemente un episodio de agresión física entre dos estudiantes, ocurrido justo el día anterior a la visita. Este antecedente permitió comprender que, aunque la convivencia suele ser tranquila, existen momentos específicos donde emergen tensiones que requieren atención institucional. Los docentes señalaron que estos episodios no son frecuentes, pero cuando ocurren suelen estar asociados a conflictos previos, malentendidos o dificultades de comunicación entre los estudiantes. En general, los estudiantes mantienen relaciones de cooperación y solidaridad, especialmente en espacios de descanso y en actividades grupales. La comunidad escolar también muestra expresiones de respeto hacia la identidad indígena.

En términos generales, el clima escolar de Chenche Balsillas se caracteriza por la tranquilidad, pero también revela condiciones ambientales, culturales y relacionales que requieren atención para evitar que pequeños conflictos escalen o se normalicen. La necesidad de acompañamiento pedagógico, especialmente en los descansos y en la gestión emocional, resulta clave para sostener la convivencia positiva observada.

Resolución de conflictos y aplicación del manual

La revisión de los procesos de resolución de conflictos en la Institución Educativa Chenche Balsillas muestra que la institución ha adoptado mecanismos basados en el diálogo, la mediación y la búsqueda de acuerdos entre las partes, en coherencia con lo establecido en el manual de convivencia. Aunque durante la jornada de observación no se presentaron situaciones conflictivas en tiempo real, docentes, directivos y estudiantes narraron un episodio significativo ocurrido el día anterior, donde dos estudiantes se vieron involucrados en una agresión física. Este caso permitió comprender la manera en que la institución gestiona sus conflictos y activa las rutas de atención.

Según lo relatado, la docente orientadora atendió la situación siguiendo los protocolos establecidos, escuchó a cada estudiante por separado, reconstruyó los hechos, indagó por las emociones involucradas y buscó un espacio de encuentro restaurativo entre los implicados. Tanto los estudiantes como sus familias fueron citados para analizar el origen del conflicto, reconocer los daños causados y definir compromisos para evitar que la situación se repitiera.

Se promovió el uso de estrategias restaurativas como el diálogo reflexivo, el reconocimiento del error, la expresión emocional y los acuerdos reparadores. Este manejo demuestra una intención institucional clara de abordar los conflictos desde una perspectiva formativa y no punitiva, en coherencia con el objetivo de la Ley 1620 de 2013, que entiende el conflicto como una oportunidad pedagógica.

Sin embargo, los mismos docentes mencionan que no todas las situaciones son canalizadas oportunamente y que, en ocasiones, pequeños desacuerdos entre estudiantes se normalizan o se dejan pasar por alto hasta que escalan a un conflicto mayor. Esta tendencia suele relacionarse con la carga académica de los maestros, la falta de tiempo para atender a profundidad ciertos casos o la ausencia de formación constante en mediación escolar. Al igual que en otras instituciones del territorio, la figura de la orientadora se convierte en el centro de la gestión de conflictos, lo que genera una alta dependencia del rol individual y limita la participación más activa del resto del cuerpo docente.

En las encuestas, varios estudiantes expresaron que la mayoría de los conflictos “se resuelven hablando” y que los docentes “siempre intentan que uno no pelee”, lo cual muestra que sí perciben una intención restaurativa en la institución. Sin embargo, también señalaron que algunos docentes prefieren aplicar llamados de atención rápidos o remitir inmediatamente a orientación, sin intentar un diálogo previo o sin propiciar acuerdos entre los estudiantes. Esta inconsistencia hace que la experiencia de resolución de conflictos no sea la misma para todos, lo que a su vez afecta la apropiación de un enfoque restaurativo de manera transversal.

Los directivos indicaron que el manual se revisa y ajusta anualmente, y que en cada actualización se busca fortalecer el componente restaurativo y la participación de las familias. No obstante, admiten que todavía persisten desafíos importantes como la falta de formación docente en justicia restaurativa, no siempre hay claridad sobre la diferencia entre situaciones tipo I, II y III, y aún no existe un protocolo plenamente articulado con las autoridades indígenas del territorio.

Finalmente, aunque el manual reconoce la importancia de una convivencia dialogada y culturalmente favorable para la comunidad pijao, todavía no se evidencia una participación activa del gobierno escolar indígena en la resolución de conflictos. Su intervención solo ocurre excepcionalmente, lo cual limita el potencial intercultural del proceso restaurativo y la posibilidad de integrar la palabra ancestral, la mediación comunitaria o los acuerdos colectivos propios de la comunidad Pijao.

En síntesis, la resolución de conflictos en Chenche Balsillas muestra avances significativos en la aplicación de prácticas restaurativas y en la intención institucional de promover la convivencia pacífica. Sin embargo, persisten retos relacionados con la formación docente, la coherencia en la aplicación del enfoque restaurativo y la articulación con el gobierno indígena, elementos necesarios para que el manejo de conflictos sea verdaderamente integral y culturalmente pertinente.

Participación, inclusión y gobierno escolar indígena

El análisis de la participación, la inclusión y el funcionamiento del gobierno escolar indígena en esta institución refleja un panorama complejo en el que se evidencian avances significativos con desafíos estructurales. Aunque el manual de convivencia reconoce expresamente la identidad cultural Pijao y menciona la existencia de órganos de representación indígena, la observación directa y las encuestas evidencian que su participación efectiva aún es limitada y no cumple con el papel protagónico que plantean la normativa educativa y las disposiciones interculturales del territorio.

En lo observado durante la jornada institucional, no se registró la presencia activa del gobierno escolar indígena en dinámicas de convivencia, ni en espacios de mediación, diálogo o toma de decisiones cotidianas. Esta ausencia contrasta con lo estipulado por marcos como el Decreto 1953 de 2014, que autoriza la creación de sistemas propios de educación indígena, y con los lineamientos del SEIP, que enfatizan la importancia de integrar las autoridades tradicionales como orientadores naturales de la vida comunitaria y escolar. Aunque la figura existe dentro del organigrama institucional, su rol en la práctica parece reducido o simbólico.

En las aulas se observa un trato respetuoso hacia la diversidad, pero aún no se evidencia una integración plena de prácticas pedagógicas interculturales. La inclusión se vive más como una disposición actitudinal que como un ejercicio estructurado dentro del currículo. Docentes encuestados mencionaron que no siempre saben cómo incorporar la cosmovisión pijao en las

clases y reconocen que requieren mayor formación para garantizar que los ajustes razonables y los enfoques diferenciales se implementen adecuadamente.

También surgieron dificultades relacionadas con la atención a estudiantes que no pertenecen al grupo mayoritario indígena. Aunque el contexto escolar está fuertemente enraizado en la cultura pijao, también se encuentran afrodescendientes, estudiantes migrantes y jóvenes de la población LGBTIQ+. Según lo expresado en las encuestas, estos grupos no siempre sienten que su presencia sea visibilizada dentro de la vida escolar; por el contrario, la dinámica institucional tiende a centrarse casi exclusivamente en la identidad indígena, dejando en un segundo plano otras formas de diversidad que también hacen parte del entorno educativo.

De igual manera, las observaciones mostraron que los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas específicas enfrentan obstáculos adicionales. Varios docentes señalaron que, aunque desean brindar los apoyos necesarios, no siempre cuentan con las herramientas pedagógicas, el recurso profesional o las condiciones materiales para hacerlo de manera adecuada. Esto genera una distancia entre lo que el manual plantea en términos de inclusión y lo que realmente es posible implementar en el día a día, evidenciando un desfase entre la intención institucional y las posibilidades reales de garantizar una participación plena para todos los estudiantes.

Por último, las autoridades indígenas declararon en las encuestas que participan “a veces” en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos, pero que su intervención no

es regular ni sistemática. También mencionaron que consideran insuficiente la articulación entre el sistema escolar y los espacios de justicia indígena, especialmente en lo que respecta a la palabra orientadora, el consejo comunitario y los procesos colectivos de sanación del conflicto. La falta de espacios permanentes de diálogo intercultural limita el impacto del enfoque restaurativo, que podría ser fortalecido si se integran prácticas ancestrales como los círculos de palabra, el diálogo comunitario o la participación de mayores en los conflictos escolares.

En síntesis, la Institución Educativa Chenche Balsillas enfrenta barreras para materializar plenamente los principios de inclusión. Se identifican avances, como el respeto general por la identidad pijao y la disposición al diálogo, pero también persisten desafíos relacionados con la implementación real del gobierno indígena, la formación docente en interculturalidad, la inclusión de estudiantes con necesidades diversas y el fortalecimiento de la identidad cultural dentro del entorno escolar.

Percepción de los estudiantes y nivel de apropiación del manual

La observación y análisis de las encuestas en esta institución reflejan una particular mezcla entre valoración del ambiente escolar y desconocimiento del manual de convivencia. Muchos estudiantes describieron que “saben que el manual existe”, pero no pueden explicar con claridad qué contiene, cómo se estructuran las faltas o cuál es el procedimiento real cuando ocurre un conflicto. Mencionan que la socialización anual del documento manual se da de

manera rápida y que después no se vuelve a tratar el tema durante el año, lo que genera un distanciamiento natural frente al documento.

Una característica distintiva en esta institución es que los estudiantes tienden a interpretar la convivencia a partir de sus propias experiencias familiares y comunitarias, y no desde el lenguaje formal del manual. Varios señalaron que prefieren “arreglar las cosas hablando o con ayuda de un profe”, más que pensar en normas o rutas específicas. Esto indica que, aunque hay una disposición positiva hacia la convivencia pacífica, la apropiación normativa es débil y depende más de los vínculos personales que de la estructura institucional.

Otro aspecto que resaltar es la percepción de desigualdad en la aplicación de las normas. Algunos estudiantes expresaron que ciertos docentes son más estrictos que otros, y que esto genera confusión sobre lo que realmente está permitido. Varios estudiantes mencionaron que “un mismo comportamiento puede tener consecuencias distintas dependiendo del profesor que esté a cargo”.

Finalmente, en cuanto a la identidad cultural, los estudiantes señalaron que valoran las tradiciones pijao, pero sienten que éstas aparecen sólo en fechas específicas o en actividades puntuales. Esto hace que la identidad se viva de manera esporádica y no como parte de la vida escolar cotidiana.

Percepción de docentes y directivos

Los docentes de la institución de Chenche Balsillas consideran que el manual de convivencia está adecuadamente formulado y que cumple con la normatividad vigente en materia de convivencia escolar. Aseguran que la actualización que se hace anualmente ha permitido reconocer elementos claves de leyes como la Ley 1620, el Decreto 1965 y las orientaciones del Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Sin embargo, también reconocen que implementar el enfoque diferencial e intercultural en la práctica cotidiana de la institución, continúa siendo un reto. Aunque tienen disposición y sensibilidad hacia la cultura pijao, varios manifiestan que carecen de formación especializada para integrar la cosmovisión indígena en la resolución de conflictos, en la disciplina pedagógica y en las dinámicas de aula, aun cuando en su mayoría también son etnoeducadores. Los maestros consideran necesario recibir mayor acompañamiento institucional sobre educación intercultural y sobre las rutas que permitan una participación más activa del gobierno indígena en las decisiones escolares.

Los directivos, por su parte, destacan los avances logrados en la socialización anual del manual y en la sistematización de los procesos restaurativos, especialmente en el rol de la docente orientadora. Sin embargo, admiten que persisten dificultades importantes, pues no siempre hay coherencia en la forma en que los docentes aplican el manual, existen vacíos en la formación en mediación y justicia restaurativa, y aún no se logra una articulación sólida con las autoridades tradicionales de la comunidad.

De la misma manera, tanto los docentes como los directivos reconocen la necesidad de fortalecer los ajustes razonables para estudiantes con discapacidad o necesidades específicas, señalando que no siempre cuentan con los recursos o el apoyo institucional para garantizar la inclusión que el manual declara. Esto refleja una tensión entre lo que se estipula en el documento y lo que se puede aplicar en el contexto, especialmente en instituciones rurales que tienen limitaciones estructurales.

Percepción de las autoridades indígenas

En Chenche Balsillas, las autoridades indígenas expresaron una percepción muy particular, aunque la institución las respeta y reconoce formalmente, reconocen que su participación no es constante ni integrada en los procesos pedagógicos. En comparación con las otras instituciones, aquí se manifestó con mayor fuerza la preocupación por la falta de espacios donde puedan orientar sobre la cosmovisión pijao de manera continua y no solo en situaciones específicas.

Las autoridades señalaron que, aunque son invitadas en ocasiones, no participan de manera sistemática en la construcción de acuerdos de convivencia, ni en los espacios de decisión escolar. Consideran que la escuela debería abrir más espacios para el diálogo comunitario, pues sienten que muchas tensiones de convivencia podrían mitigarse si los estudiantes tuvieran contacto frecuente con mayores y líderes que transmiten el sentido del respeto, del “bien vivir” y de la armonización del territorio.

También expresaron una inquietud particular respecto al fortalecimiento identitario. A diferencia de Juan XXIII, donde varios estudiantes afirman expresamente sentir vergüenza de ser indígenas, en Chenche Balsillas las autoridades señalan que los jóvenes “se identifican como indígenas, pero sin profundizar en lo que significa”. Esto muestra un proceso de identidad más superficial, los estudiantes aceptan su pertenencia, pero no logran integrarla como parte central de su vida escolar, cultural o emocional.

Síntesis interpretativa de la institución

La lectura que se hizo de Chenche Balsillas revela que esta es una institución que vive relaciones interpersonales cercanas y en un sentido comunitario fuerte, pero cuya estructura institucional aún muestra vacíos en la apropiación normativa y en la articulación intercultural. Se comprende la convivencia desde lo cotidiano y desde la palabra que circula en los pasillos que desde protocolos formales.

Aunque el manual está alineado con la normativa nacional, su apropiación es baja entre los estudiantes y desigual entre los docentes. Las situaciones convivenciales se solucionan gracias al compromiso de ciertos actores de la comunidad educativa, pero no cuenta con un sistema sólido que asegure una gestión adecuada de los conflictos. Esto hace que la convivencia sea estable, pero vulnerable a la carga laboral docente, a la falta de socialización sistemática del manual y a la escasez de espacios institucionales para el diálogo comunitario.

La participación indígena se reconoce formalmente, pero no está integrada a la vida escolar cotidiana; aparece solo en momentos específicos, lo que limita la posibilidad de que la institución desarrolle una convivencia verdaderamente intercultural. Asimismo, la identidad pijao se vive, pero de manera fragmentada, sin procesos claros que permitan fortalecerla de forma permanente.

En síntesis, Chenche Balsillas es una institución con un potencial comunitario enorme, con relaciones humanas valiosas y con una disposición positiva hacia la convivencia pacífica. No obstante, se necesita avanzar en la apropiación del manual, en la formación docente, en la regularidad de la participación indígena y en la construcción de espacios estables que fortalezcan tanto la justicia restaurativa como la interculturalidad.

Institución Educativa Totarco Dinde

Clima escolar y relación entre estudiantes

Durante la observación en la institución educativa se evidenció un clima escolar sereno, con interacciones respetuosas entre estudiantes y docentes. Los desacuerdos, aunque presentes, no escalaron a conflictos graves. Este patrón coincide plenamente con las encuestas, donde la mayoría de los estudiantes califica el ambiente escolar como “tranquilo” o “muy tranquilo”, destacando que los conflictos “son pocos” y que “se pueden arreglar hablando”.

Los estudiantes destacan que el tamaño reducido de la institución facilita la convivencia, ya que aseguran que gracias a eso es más fácil conocerse entre todos y pueden

relacionarse fácilmente entre ellos. Esto se refleja también en la dinámica observada, los estudiantes suelen intervenir entre ellos para bajar tensiones, sin necesidad de intervención adulta.

Sin embargo, tanto las encuestas como la observación señalan factores que afectan el clima emocional, El calor excesivo y la falta de ventilación adecuada en las aulas de clase, el cansancio que se acumula a medida que avanza la mañana, sobre todo en los docentes y la carencia de mobiliario térmico adecuado, lo que aumenta la incomodidad durante la estancia en la institución.

En las encuestas, algunos estudiantes afirman que “cuando hace mucho calor uno se pone más bravo” o “a veces peleamos porque estamos cansados”, lo que coincide con lo evidenciado en la observación. Aunque esto no desencadena conflictos graves, sí genera una tensión ambiental constante que afecta la convivencia cotidiana.

Resolución de conflictos y aplicación del manual

En la Institución Educativa Totarco Dinde, la gestión de los conflictos escolares se caracteriza por un proceso que inicia generalmente en el aula con la intervención inmediata de los docentes, pero que casi siempre finaliza en la oficina de orientación. La observación evidenció que, aunque los docentes realizan un primer acercamiento para contener la situación, es la docente orientadora quien asume la conducción completa del proceso, desde la mediación del diálogo hasta la construcción de acuerdos restaurativos. Esta dinámica fue confirmada por

las encuestas aplicadas: los estudiantes reconocen que, ante cualquier problema, acuden directamente a la orientadora; por su parte, algunos docentes admiten que prefieren remitir los casos para “que queden registrados” o porque “no siempre saben cómo aplicar las rutas de atención”. Incluso los directivos señalan que la mayor carga recae en orientación debido a que es la instancia con mayor formación en estos procesos.

Aunque este funcionamiento demuestra un cumplimiento adecuado de los protocolos establecidos en el manual de convivencia, también pone en evidencia una irregularidad en la apropiación del enfoque restaurativo dentro del cuerpo docente. Si bien se observó el uso de prácticas restaurativas como el diálogo, la negociación, los compromisos y las acciones reparadoras, estas no están consolidadas como un ejercicio uniforme entre todos los maestros. Algunos estudiantes expresaron que “unos profes castigan más y otros hablan más”, lo cual revela disparidades en las estrategias de intervención y una necesidad urgente de fortalecer la formación docente en justicia restaurativa. Estos hallazgos muestran que la escuela avanza en la implementación del enfoque, pero aún depende de manera excesiva de la figura de la orientadora y requiere ampliar la apropiación colectiva del manual y de las prácticas restaurativas.

Participación, inclusión y gobierno escolar indígena

La participación estudiantil y la inclusión en esta institución educativa se encuentran mediadas por un marco normativo que reconoce la presencia de un gobierno escolar indígena,

coherente con los lineamientos del SEIP y las disposiciones que fortalecen la autonomía cultural del pueblo pijao. Sin embargo, durante la jornada de observación no se evidenció su presencia. Esta ausencia también se vio reflejada en las encuestas, donde la mayoría de los estudiantes no pudo identificar quiénes conforman dicho gobierno ni cuál es su función, llegando incluso a afirmar que “eso lo eligen, pero no se usa” o que “no sabemos para qué sirve”. Este distanciamiento revela una brecha significativa entre el manual de convivencia y las prácticas de la institución.

En relación con la inclusión, tanto la observación como las encuestas dan cuenta de un ambiente respetuoso hacia la diversidad. Los estudiantes expresan que en la institución “no se molesta a nadie por cómo es”, señalando un reconocimiento espontáneo de las diferencias de género, habilidades y comportamientos.

Por su parte, los estudiantes no indígenas, como algunos afrodescendientes o migrantes, afirman no experimentar discriminación directa, pero sí perciben que las actividades escolares se centran de forma predominante en la identidad Pijao. Esto, si bien reafirma la pertinencia cultural del territorio, también genera en ciertos casos sensaciones de lejanía respecto a las celebraciones y prácticas institucionales, evidenciando que la inclusión existente se sostiene más en el respeto interpersonal que en políticas o estrategias institucionalizadas. En conjunto, estos hallazgos muestran que Totarco Dinde cuenta con un clima de convivencia basado en el respeto, pero todavía presenta una participación indígena simbólica y una inclusión que, aunque

presente, carece de sistematicidad y de acciones concretas que articulen plenamente lo declarado en el manual con la práctica cotidiana.

Percepciones de los estudiantes y apropiación del manual

Las percepciones de los estudiantes frente al documento manual de su institución revelan una relación distante con este documento, el cual, aunque reconocido como existente, no ha sido apropiado por la mayoría. Las encuestas muestran que los estudiantes lo recuerdan más como un instrumento asociado a la disciplina o a la oficina de orientación, que como una guía para la convivencia diaria. Muchos de ellos afirman que el manual solo lo leen al iniciar el año o que la orientadora tiene la función de explicarlo, sin embargo, esta información pasa desapercibida para ellos, lo que evidencia una socialización inicial pero no sostenida. Otros reconocen que saben que hay normas, pero no saben cuáles son, lo que indica una comprensión fragmentada y limitada.

A pesar de este distanciamiento del manual, los estudiantes coinciden en que el diálogo es el mecanismo más frecuente y valorado para resolver conflictos, destacando positivamente que la institución evita sanciones severas y prioriza la conversación como estrategia. Sin embargo, también mencionan que la aplicación del manual depende del criterio de cada docente, lo que genera percepciones de inconsistencia y falta de uniformidad en las decisiones tomadas frente a las situaciones de convivencia. Esta desconexión entre las necesidades reales del entorno y lo estipulado en el documento evidencia un vacío normativo, donde el manual no

logra dialogar plenamente con las particularidades del territorio ni con las dinámicas afectivas que atraviesan la vida estudiantil.

Percepción de docentes y directivos

Las percepciones de los docentes y directivos de la Institución Educativa Totarco Dinde evidencian una valoración positiva del Manual de Convivencia como instrumento regulador, aunque su uso cotidiano es limitado. Según las encuestas, los docentes reconocen que el manual es fundamental para orientar las dinámicas escolares, pero admiten que no lo consultan con regularidad y que en muchos casos actúan más por experiencia que por referencia explícita a la normativa. Esta distancia se relaciona con la necesidad identificada por ellos mismos de fortalecer su formación en prácticas restaurativas, enfoque intercultural, manejo emocional y ajustes razonables para estudiantes con necesidades educativas especiales, ámbitos clave para una convivencia más inclusiva y coherente con las exigencias de la Ley 1620 y los lineamientos del SEIP.

Un aspecto relevante mencionado por varios docentes es el impacto que tienen las condiciones ambientales en su desempeño y en las interacciones escolares. Señalan que las altas temperaturas y el acceso al terreno de la institución afectan su estado de ánimo, su nivel de paciencia y, en consecuencia, su disposición pedagógica. Aunque estas condiciones no están contempladas en el manual como factores que influyen en la convivencia, se constituyen en

elementos que alteran el clima escolar y la calidad de las relaciones cotidianas, especialmente en jornadas prolongadas o momentos de alta exigencia emocional.

Por su parte, los directivos reconocen que anualmente se hace modificación y socialización del manual de convivencia, pero consideran que aún no existe un proceso sólido y continuo que garantice su apropiación por parte de toda la comunidad educativa. Manifiestan la necesidad de generar espacios permanentes de formación y actualización, que permitan que tanto estudiantes como docentes y padres de familia participen de manera más activa en la interpretación, construcción y aplicación del manual. Esta percepción coincide con los hallazgos de la observación y las encuestas estudiantiles, lo que indica que, aunque la institución cuenta con una base normativa clara, aún necesita fortalecer los procesos de apropiación colectiva y participación democrática que hagan del manual una herramienta viva y útil.

Percepción de las autoridades indígenas

Las autoridades indígenas consultadas manifestaron, a través de las encuestas, que su participación en los procesos de convivencia escolar es esporádica y carece de una estructura clara que permita su intervención sistemática. Aunque reconocen positivamente que este manual incorpora elementos de la cultura pijao y contempla instancias propias del gobierno escolar indígena, perciben que esta inclusión permanece esencialmente en el plano normativo y no se refleja de manera efectiva en las prácticas cotidianas de la institución. Desde su

perspectiva, la escuela aún no logra articular de forma plena la justicia escolar con la justicia propia, a pesar de que ambos sistemas están reconocidos por el marco legal del SEIP.

Las autoridades destacan la necesidad de habilitar espacios de palabra tradicional en los que puedan participar activamente, así como de promover una mayor presencia de sabedores y mayores dentro de las dinámicas formativas de la institución. Consideran fundamental que la escuela fortalezca la formación docente en interculturalidad, de modo que los maestros no solo reconozcan la identidad cultural pijao, sino que incorporen prácticas pedagógicas coherentes con esta. En conjunto, estas percepciones evidencian que el reconocimiento normativo de la cultura y la autonomía indígena aún no se traduce en una participación real y activa dentro de los procesos de convivencia, lo que revela la necesidad de avanzar hacia una implementación más concreta, dialógica y sostenida de los principios interculturales que el manual muestra.

Síntesis interpretativa de la institución

La Institución Educativa Totarco Dinde se caracteriza por un clima escolar sereno y relaciones cotidianas basadas en el respeto mutuo, que están favorecidas por el número reducido de estudiantes y los fuertes vínculos comunitarios propios del territorio. Sin embargo, tanto la observación como las encuestas evidencian que esta convivencia armoniosa se sostiene más en la conexión social y cultural de la comunidad que en una apropiación sólida del manual de convivencia. En efecto, el funcionamiento cotidiano de la convivencia depende en gran medida de las prácticas espontáneas de diálogo entre pares y del papel mediador de la docente

orientadora, mientras que el manual aparece como una referencia distante que no articula plenamente las dinámicas del entorno.

Las tensiones institucionales se hacen visibles en varios aspectos. Por un lado, existe una marcada dependencia hacia la orientadora para la gestión de conflictos, lo que revela una apropiación parcial y desigual del enfoque restaurativo entre el cuerpo docente. Por otro, tanto estudiantes como maestros muestran un conocimiento limitado del manual y lo perciben como un documento poco presente en la vida diaria de la institución. A esto se suma la participación simbólica del gobierno escolar indígena, cuya existencia formal es limitada y no se reconoce la involucración en los procesos de convivencia.

En conjunto, estos hallazgos muestran que, aunque Totarco Dinde posee un clima escolar positivo y un fuerte potencial comunitario, requiere avanzar hacia una apropiación más profunda y colectiva del manual. Esto implica fortalecer la formación docente en prácticas restaurativas, integrar de forma activa a las autoridades indígenas en los procesos escolares y reconocer las particularidades contextuales del territorio como factores que inciden estructuralmente en la convivencia.

Síntesis General Comparativa

La Fase 2 de esta investigación muestra que la convivencia escolar en las instituciones Juan XXIII, Chenche Balsillas y Totarco Dinde se configura en un equilibrio complejo entre lo que establecen los manuales, las exigencias de la Ley 1620 y las prácticas reales que surgen en

el territorio pijao. Aunque las tres instituciones comparten una base normativa actualizada, con reconocimiento explícito del enfoque restaurativo y del gobierno escolar indígena, su aplicación es irregular y está profundamente mediada por las condiciones culturales, ambientales, humanas y estructurales de cada escuela. En términos generales, las tres instituciones mantienen ambientes escolares tranquilos, pero esta calma se sostiene de manera distinta en cada contexto.

En Juan XXIII, el clima escolar cambia notablemente a lo largo del día, las primeras horas se caracterizan por la organización y el respeto, mientras que hacia el mediodía y la tarde se intensifican tensiones verbales, juegos bruscos, malestar emocional y conflictos asociados al calor extremo y al deterioro de la infraestructura. Las dinámicas de liderazgo negativo, burlas y exclusión sutil muestran una convivencia vulnerable y necesitada de acompañamiento docente constante. En Chenche Balsillas la convivencia cotidiana suele ser calmada, pero su estabilidad es frágil, aunque la vida escolar parece tranquila, los episodios recientes de agresión física revelan que muchos conflictos se normalizan o pasan inadvertidos hasta que escalan.

Por su parte, Totarco Dinde presenta un clima armónico sostenido casi por completo en su tamaño reducido y en la cercanía comunitaria, lo que facilita la regulación espontánea entre estudiantes; sin embargo, esta fortaleza es también una debilidad, pues la convivencia depende de relaciones interpersonales y no de la apropiación explícita del manual o de estructuras institucionales consolidadas. En materia de resolución de conflictos, las tres instituciones muestran avances importantes hacia el enfoque restaurativo, privilegiando el diálogo, la

escucha activa y la reparación del daño. No obstante, este enfoque no se ha consolidado de manera transversal, ya que la gestión de los conflictos depende casi exclusivamente de la docente orientadora.

Tanto en Juan XXIII como en Chenche Balsillas y Totarco Dinde, los docentes realizan una contención inicial, pero delegan rápidamente la situación a orientación, sea por falta de herramientas, carga laboral o inseguridad frente a las rutas de atención. Esta dependencia individual limita la apropiación colectiva del enfoque restaurativo y hace que la forma de intervenir un conflicto varíe según el docente, el curso o el momento. Las percepciones de estudiantes y docentes revelan que el manual de convivencia es conocido, pero no apropiado.

En las tres instituciones, los estudiantes afirman que saben que el manual existe, pero no pueden explicar con claridad sus normas, sanciones o rutas. La socialización inicial al comienzo del año no se acompaña de procesos continuos de reflexión o actualización, lo que convierte al manual en un documento distante, más asociado al control disciplinario que a la convivencia pedagógica. Los docentes, por su parte, reconocen la importancia del manual, pero admiten que no lo consultan con frecuencia y que actúan más desde la experiencia o el criterio personal. Esto genera una aplicación desigual de las normas y produce confusión entre los estudiantes sobre lo que está permitido o no dentro de la institución. Un elemento transversal en las tres escuelas es la baja participación del gobierno indígena.

A pesar de estar formalmente reconocido en los manuales y de su relevancia normativa en territorios indígenas según el Decreto 1953 y el SEIP, su presencia cotidiana es mínima o inexistente. En ninguna de las instituciones se observó su intervención directa en la resolución de conflictos, ni su participación activa en la toma de decisiones o en el acompañamiento intercultural de los procesos escolares. Este desfase entre lo normativo y lo vivido revela una deuda institucional con las autoridades tradicionales y muestra que la interculturalidad, sigue siendo más simbólica que práctica.

La inclusión también presenta tensiones importantes. Aunque las instituciones promueven el respeto y valoran la identidad pijao, persisten imaginarios negativos o sentimientos de vergüenza frente a la identidad indígena, especialmente en Juan XXIII. Además, la inclusión de otros grupos presentes en las escuelas, como estudiantes afrodescendientes, migrantes, población LGBTIQ+ o estudiantes con discapacidad, es limitada y depende más de las disposiciones individuales que de políticas institucionales claras. Este panorama muestra que la convivencia intercultural e inclusiva aún no se consolida como práctica sistemática.

De manera transversal, las tres instituciones comparten procesos convivenciales que dependen más de fortalezas comunitarias, actitudes personales y esfuerzos individuales que de la apropiación plena de los instrumentos normativos. Aunque los manuales están bien formulados, su impacto se diluye cuando no existen procesos sostenidos de formación docente, participación estudiantil, articulación con autoridades indígenas y acompañamiento estructural.

Esta síntesis permite afirmar que la convivencia escolar en el territorio de Coyaima avanzó de manera significativa en la construcción de ambientes pacíficos y en la incorporación del enfoque restaurativo, pero sigue enfrentando desafíos profundos en fortalecer la apropiación del manual, distribuir la responsabilidad de la convivencia entre toda la comunidad educativa, integrar efectivamente al gobierno indígena, y convertir la interculturalidad y la inclusión en prácticas vivas y no sólo en declaraciones normativas. Solo así los manuales podrán transformarse en instrumentos realmente pedagógicos y culturalmente pertinentes, capaces de responder a las necesidades convivenciales del territorio de Coyaima.

4.1.3. Síntesis reflexiva: integración de hallazgos mediante triangulación entre fuentes documentales y empíricas, con el fin de generar una interpretación profunda sobre la articulación entre los manuales de convivencia y el SEIP.

La tercera fase corresponde al momento de síntesis reflexiva, en el cual se integran los hallazgos provenientes del análisis documental (Fase 1) y de la interpretación contextual de los testimonios, encuestas y observaciones de campo (Fase 2). Este proceso de triangulación permite construir una comprensión profunda y situada de la convivencia escolar en las instituciones Juan XXIII, Chenche Balsillas y Totarco Dinde, relacionando los manuales de convivencia con la normatividad vigente, el enfoque de justicia restaurativa y los principios del Sistema Indígena de Educación Propia (SEIP).

Desde una perspectiva hermenéutico–interpretativa, la triangulación no se limita a contrastar datos, sino que implica comprender los sentidos que emergen de su relación, reconociendo coincidencias, tensiones y contradicciones entre lo normativo y lo vivido. Este ejercicio permite esclarecer cómo se configuran las prácticas de convivencia en el territorio Pijao y hasta qué punto las instituciones articulan la justicia escolar con la justicia propia.

Manual de Convivencia Escolar

El análisis de los Manuales de Convivencia Escolar de las instituciones Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas permite comprender el papel que cumplen estos documentos en la regulación de las relaciones escolares y en la construcción de ambientes formativos acordes con los principios de derechos humanos, justicia restaurativa e interculturalidad. Según González (2017), el manual de convivencia constituye un dispositivo pedagógico–normativo, que no solo establece reglas, sino que orienta la cultura escolar, define prácticas de socialización y materializa el proyecto educativo institucional. En coherencia con esto, la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 señalan que los manuales de convivencia escolar deben ser garantes de derechos, promotores de la participación y herramientas para la prevención y el abordaje pedagógico de los conflictos.

A partir de la triangulación entre el análisis documental (Fase 1) y la información empírica obtenida en encuestas, entrevistas y observación participante (Fase 2), se identifica una importante brecha entre el enfoque declarado en los manuales y su aplicación práctica. Los

tres documentos presentan una estructura normativa similar, incorporan principios de dignidad humana, inclusión, participación y resolución pacífica de conflictos, y reconocen el marco legal vigente; sin embargo, la apropiación por parte de estudiantes, docentes y familias es limitada. Este hallazgo coincide con lo planteado por Aguerrondo (2016), quien advierte que en muchos contextos educativos latinoamericanos los manuales actúan como “textos administrativos” más que como herramientas vivas de formación ciudadana.

Aunque los manuales refieren al enfoque pedagógico y las medidas formativas exigidas por la Ley 1620, la triangulación muestra que los procedimientos descritos en la fase 2 tienden a reproducir un modelo correctivo y disciplinar, más cercano a la lógica retributiva tradicional que a la justicia restaurativa planteada por Zehr (2002). Por ejemplo, en los documentos predominan listados de faltas y sanciones, compromisos escritos y llamados a padres, pero no se desarrollan rutas claras de diálogo, reparación o mediación comunitaria.

Los actores educativos entrevistados afirman que “se hace lo que manda el manual”, pero este “mandato” suele interpretarse como un proceso sancionador que busca cerrar el conflicto de manera rápida, sin buscar comprenderlo ni transformarlo. Este hallazgo empírico confirma lo planteado por Restrepo y Murillo (2018): la justicia restaurativa en el ámbito escolar colombiano ha sido más un discurso normativo que una práctica cotidiana, debido a la falta de herramientas, formación y articulación comunitaria.

Un aspecto crítico es la escasa incorporación del enfoque etnoeducativo y del Sistema Indígena de Educación Propia (SEIP). Aunque los manuales reconocen formalmente a las autoridades indígenas como parte del gobierno escolar, no desarrollan mecanismos claros para su participación en los procesos de convivencia ni para la articulación con los procedimientos de justicia propia del pueblo Pijao. Esta omisión contradice lo dispuesto en el Decreto 804 de 1995, que ordena adaptar todos los procesos educativos a la cosmovisión, las prácticas comunitarias y las dinámicas sociales de los pueblos indígenas.

Las autoridades indígenas entrevistadas señalan que la escuela “los llama solo cuando hay un problema grave”, lo que evidencia una participación reactiva y no estructural. Esto coincide con Walsh (2010), quien sostiene que la educación intercultural no puede ser reducida a la presencia simbólica de la autoridad indígena, sino que debe transformar las lógicas institucionales y promover la cogestión entre escuela y comunidad.

El Convenio 169 de la OIT, ratificado en Colombia por la Ley 21 de 1991, establece el derecho de los pueblos indígenas a participar en las decisiones que afectan su vida social y cultural; sin embargo, los manuales analizados no han sido contruidos en procesos amplios de consulta y participación comunitaria. En el trabajo de campo, los estudiantes y las familias manifestaron que no recuerdan haber participado en la actualización de los manuales, lo que limita su legitimidad y reduce su impacto como herramienta formativa.

La triangulación evidencia que la participación, aunque es mencionada como principio general en todos los manuales, no se estructura en mecanismos que sean claros y accesibles para los estudiantes y las familias. Como afirma Durston (2001), la participación en contextos escolares debe ser entendida como un proceso de empoderamiento y deliberación, no sólo como la asistencia a reuniones o la firma de compromisos.

Por un lado, los manuales presentan una participación idealizada, derivada del modelo de ciudadanía escolar de la Ley 115 de 1994 y del Decreto 1860, pero no ofrecen herramientas concretas para fortalecer los procesos democráticos internos. Por otro lado, la participación indígena está reconocida pero no operacionalizada, lo que implica que el gobierno escolar indígena funciona más como figura formal que como instancia de decisión. Este vacío permite que la convivencia dependa en gran medida de la interpretación que cada docente o rector hace de la norma, produciendo de esta manera diferencias entre las instituciones que pertenecen al mismo territorio y comparten identidades culturales comunes.

Por otra parte, desde el enfoque pedagógico los manuales deben ser instrumentos de formación para la vida democrática y la resolución pacífica de conflictos (MEN, 2013). Sin embargo, la triangulación evidencia que los actores educativos los perciben como documentos administrativos lejanos a la realidad cotidiana. Los estudiantes señalan no conocer su contenido; muchas familias los ven como “un requisito más”; y los docentes orientadores expresan que, aunque son necesarios, no reflejan las prácticas de convivencia propias del territorio Pijao. Esto confirma la advertencia de Cárdenas (2019), quien sostiene que los

manuales sólo pueden cumplir su propósito cuando se convierten en herramientas pedagógicas construidas colectivamente y revisadas con regularidad. En este sentido, emergen de este análisis las siguientes conclusiones:

- Los manuales cumplen formalmente la normativa, pero no logran convertirse en instrumentos pedagógicos vivos ni articulados con las prácticas escolares reales.
- La justicia restaurativa está presente en el discurso, pero ausente en los procedimientos, lo que contradice su esencia dialógica y relacional.
- Existe un déficit de pertinencia cultural: el SEIP no se incorpora como eje orientador de la convivencia, sino como mención general.
- La participación y la legitimidad son limitadas: la comunidad educativa no siente los manuales como propios, lo cual afecta su implementación y eficacia.

Este análisis muestra la necesidad de una revisión intercultural, participativa y restaurativa de los manuales, que armonice la normativa estatal con la justicia propia del pueblo Pijao y con los principios formativos del SEIP.

Enfoque de justicia restaurativa en el contexto escolar

La justicia restaurativa, entendida como un paradigma que privilegia la responsabilidad, el diálogo, la empatía y la reparación sobre la sanción, constituye uno de los pilares conceptuales y normativos para el tratamiento de conflictos en el ámbito escolar. Zehr (2002)

plantea que la justicia restaurativa se centra en la restauración de relaciones y no en la punición, reconociendo que el daño afecta a personas, vínculos y comunidades, y que por tanto su reparación requiere participación, reconocimiento y reconstrucción de la confianza.

En Colombia, la incorporación de este enfoque en la escuela se encuentra establecida normativamente en la Ley 1620 de 2013 y desarrollada en el Decreto 1965 de 2013, los cuales orientan a las instituciones hacia la adopción de medidas formativas, dialógicas y preventivas como primera respuesta a los conflictos. Este marco demanda que los manuales de convivencia y todas las prácticas derivadas de ellos, prioricen mecanismos como la mediación, la conciliación escolar, el diálogo restaurativo y los acuerdos de reparación, en coherencia con los derechos de niños, niñas y adolescentes establecidos en la Ley 1098 de 2006.

Sin embargo, la triangulación entre el análisis documental y los hallazgos de campo revela que, aunque las tres instituciones educativas del municipio de Coyaima incluyen la justicia restaurativa en sus manuales, su implementación práctica es insuficiente, fragmentada y dependiente de actores específicos, especialmente de las docentes orientadoras. Esta distancia entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas coincide con lo documentado por Restrepo y Murillo (2018), quienes muestran que la justicia restaurativa en las escuelas colombianas ha sido incorporada más como requisito normativo que como transformación cultural de la convivencia.

El análisis documental evidencia que los manuales incluyen secciones dedicadas a medidas pedagógicas y compromisos restaurativos, lo que muestra una alineación formal con la Ley 1620. Sin embargo, los hallazgos de la Fase 2 muestran que:

Los estudiantes identifican la justicia restaurativa como “una charla” o “un compromiso firmado”, lo que la reduce a un acto administrativo más que a un proceso dialógico.

Varios docentes consideran que aplicar medidas restaurativas “demanda tiempo” y “no siempre da resultados”, lo que los lleva a preferir llamados a padres o anotaciones en el observador.

- Las familias perciben la justicia restaurativa como “suave” o insuficiente, pues esperan acciones más visibles del colegio frente a las faltas.
- Las autoridades indígenas señalan que los procesos restaurativos realizados por la escuela no se conectan con las formas de armonización propias del pueblo Pijao, lo que limita su legitimidad y eficacia.

Estos patrones confirman lo que Zehr (2015) advierte: la justicia restaurativa fracasa cuando se reduce a procedimientos rápidos y superficiales que no abordan el fondo del conflicto ni involucran a la comunidad en la reparación del daño.

Pese a la presencia discursiva de medidas restaurativas, los manuales mantienen estructuras tradicionales de clasificación de faltas, niveles de sanción y medidas correctivas.

En la práctica:

- La primera respuesta institucional suele ser correctiva y no restaurativa.
- La participación de las familias ocurre principalmente cuando el conflicto ya escaló.
- La responsabilidad se asume individualmente y no colectivamente.
- Las acciones restaurativas no incluyen seguimiento ni evaluación de impacto.

Esto reproduce la lógica retributiva criticada por Zehr (2002), donde el énfasis está en “qué norma se incumplió” y no en “qué daño se produjo” o “cómo se pueden restaurar las relaciones”. Este hallazgo coincide con estudios nacionales (MEN, 2016; Orozco, 2019), que muestran que la mayoría de las escuelas continúan aplicando un paradigma disciplinario tradicional, incluso cuando declaran adoptar medidas restaurativas.

La justicia restaurativa solo puede ser efectiva si incorpora elementos culturales propios del contexto donde se aplica. Como señala Walsh (2010), los procesos restaurativos en comunidades indígenas deben dialogar con las prácticas de justicia propia, pues estas ya contienen elementos de reparación, armonización y reintegración comunitaria. En el caso de las instituciones estudiadas:

- Los manuales mencionan la autoridad indígena pero no desarrollan protocolos para integrar la justicia propia en los procesos escolares.
- Las autoridades entrevistadas expresan que, en la práctica, la justicia restaurativa de la escuela es “externa” y no dialoga con los principios del SEIP ni con la cosmovisión Pijao.
- Los procesos restaurativos no incluyen elementos importantes para el territorio, como la palabra comunitaria, el acompañamiento espiritual, la reparación simbólica o la participación del cabildo.

Esto contradice el mandato del Convenio 169 de la OIT (Ley 21 de 1991), que exige que los mecanismos de resolución de conflictos en territorios indígenas sean culturalmente pertinentes y respeten los sistemas propios de justicia.

Los hallazgos obtenidos muestran también que los docentes reconocen la importancia de la justicia restaurativa, pero expresan dificultades para aplicarla por falta de formación específica, ausencia de espacios institucionales para la mediación, sobrecarga laboral, falta de acompañamiento del nivel directivo.

Los rectores consultados reconocen esta limitación y señalan que, aunque apoyan el enfoque restaurativo, no existen rutas claras, estandarizadas y adaptadas al contexto indígena,

lo que dificulta una implementación consistente. Esto coincide con Herrera y Montenegro (2020), quienes afirman que la justicia restaurativa requiere formación continua, procedimientos claros y una cultura escolar basada en el diálogo para ser sostenible.

De la triangulación entre documentos, voces, teoría y normativa se derivan los siguientes hallazgos:

- La justicia restaurativa está presente en los manuales como principio, pero no como práctica estructurada, lo que genera inconsistencias y abordajes fragmentados.
- Predomina un enfoque disciplinar tradicional, en el que las sanciones y los compromisos escritos sustituyen los procesos dialógicos y reparadores.
- La justicia restaurativa no incorpora la cosmovisión Pijao, lo que debilita su legitimidad en territorio indígena.
- Faltan rutas claras, formación docente y participación de actores comunitarios, especialmente autoridades indígenas.
- Los actores escolares valoran el enfoque restaurativo, pero carecen de herramientas y espacios para implementarlo adecuadamente.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de un enfoque restaurativo intercultural, que no solo cumpla la normatividad nacional, sino que incorpore las prácticas, saberes y dinámicas

comunitarias del pueblo Pijao, en coherencia con el SEIP y con los principios de armonización propios del territorio.

Cultura de paz

La cultura de paz, entendida como un proceso permanente de construcción colectiva orientado a transformar las relaciones humanas desde el respeto, la dignidad, el diálogo y la justicia social, constituye un eje fundamental para el desarrollo de ambientes escolares seguros y protectores. De acuerdo con la UNESCO (1999), la cultura de paz implica promover valores, actitudes y prácticas que rechacen la violencia y previenen los conflictos mediante la educación, la cooperación y el reconocimiento del otro como sujeto de dignidad. En el contexto colombiano, esta perspectiva se relaciona con los mandatos de la Ley 1732 de 2014, que establece la Cátedra de la Paz, y con los principios de convivencia escolar de la Ley 1620 de 2013, los cuales orientan el sistema educativo hacia la resolución pacífica de conflictos, la participación y el fortalecimiento del tejido social.

En territorios indígenas como el pueblo Pijao, la cultura de paz adquiere un carácter particular, pues se entrelaza con las prácticas tradicionales de armonización, las concepciones espirituales del territorio y las formas comunitarias de resolución de conflictos. Como señala Walsh (2010), la paz en comunidades indígenas no se concibe solo como ausencia de conflicto, sino como equilibrio entre las relaciones humanas, la naturaleza y la vida espiritual, elementos que deben incorporarse a los procesos educativos para generar transformaciones reales.

La triangulación entre los análisis documentales de los manuales (Fase 1) y los hallazgos empíricos provenientes de estudiantes, docentes, familias, rectores y autoridades indígenas (Fase 2) permite comprender de manera profunda cómo se construye, o se limita, la cultura de paz en las instituciones Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas.

Los manuales de convivencia de las tres instituciones analizadas incorporan principios relacionados con el respeto, la resolución pacífica de conflictos y la formación para la ciudadanía, coherentes con las orientaciones de la Ley 1620 y de la Cátedra de la Paz. Sin embargo, la triangulación evidencia que estos principios carecen de desarrollo pedagógico y operativo. En varias instituciones, la cultura de paz se limita a enunciados generales y no se traduce en estrategias, proyectos o metodologías articuladas que permitan comprender, vivenciar y fortalecer estos procesos en la comunidad escolar. Este hallazgo coincide con lo planteado por Cárdenas (2019), quien evidencia que muchas escuelas reducen la cultura de paz a acciones aisladas o celebraciones conmemorativas, sin convertirla en un eje transversal del currículo y de la convivencia.

Los testimonios de estudiantes y docentes muestran que, en instituciones como Totarco Dinde y Chenche Balsillas, la convivencia suele ser armoniosa, en parte debido a la cercanía comunitaria y a la identidad cultural compartida por las familias. Esto evidencia la existencia

de una “paz de hecho”, sostenida por la cohesión social y las dinámicas relacionales propias del territorio indígena.

Sin embargo, esta paz cotidiana no se encuentra acompañada por una paz planificada desde la institución. No existen programas formales, continuos o sistemáticos de formación en resolución de conflictos, mediación escolar o habilidades socioemocionales, lo cual limita el potencial pedagógico de estas prácticas espontáneas. Freire (1970) afirma que la educación liberadora debe problematizar la realidad y promover prácticas conscientes de transformación; sin ello, la paz corre el riesgo de depender exclusivamente de condiciones coyunturales y no de una construcción institucional sostenida.

La triangulación revela tensiones estructurales que afectan la construcción de cultura de paz:

- Persistencia de prácticas sancionatorias que contradicen los principios restaurativos.
- Falta de participación estudiantil real en las decisiones sobre convivencia.
- Baja apropiación del manual y desconocimiento de derechos y deberes.
- Limitado acompañamiento institucional en formación para la paz.
- Débil conexión entre la escuela y el territorio indígena en lo referente a la armonización y resolución colectiva de conflictos.

Estas tensiones confirman lo afirmado por Lederach (2005), quien sostiene que la paz sostenible requiere transformar las estructuras sociales que producen conflictividad, no solo gestionar sus manifestaciones.

La cultura de paz en territorios indígenas debe incorporar elementos interculturales que reconozcan las prácticas de armonización propias, las formas de autoridad comunitaria y la concepción del conflicto como oportunidad para restablecer el equilibrio. Las autoridades indígenas entrevistadas señalaron que, aunque las instituciones reconocen su existencia, rara vez son incluidas en procesos de mediación o acompañamiento en casos de conflicto escolar.

Esta exclusión parcial contradice el enfoque diferencial establecido por el Decreto 804 de 1995, que orienta la educación indígena hacia un diálogo permanente entre escuela y comunidad, y con el Convenio 169 de la OIT, que garantiza la participación activa de los pueblos indígenas en las decisiones que afectan su vida social y cultural.

El resultado es una cultura de paz incompleta, pues se promueve el diálogo, pero no se integra la palabra comunitaria; se fomenta la resolución pacífica, pero no se convoca al cabildo; se habla de reparación, pero no se incorporan las dimensiones espirituales del equilibrio Pijao. Como afirma Tubino (2014), la interculturalidad crítica exige reconocer que la paz solo es auténtica cuando respeta los sistemas de sentido y justicia propios.

La mayoría de los docentes entrevistados reconocen la importancia de la cultura de paz, pero manifiestan no contar con herramientas pedagógicas, materiales, formación o tiempo para desarrollar estos procesos.

Las orientadoras cumplen un rol central, pero se encuentran sobrecargadas y sin acompañamiento institucional suficiente, lo cual coincide con investigaciones de Herrera & Montenegro (2020), que muestran que los procesos de formación para la paz requieren equipos interdisciplinarios y liderazgo compartido, no esfuerzos individuales.

La triangulación entre documentos, voces, teoría y normativa permite afirmar que:

- La cultura de paz está presente como principio, pero débil como práctica, debido a la ausencia de estrategias pedagógicas sistemáticas.
- Los procesos restaurativos no están plenamente integrados, lo que debilita la transformación de los conflictos pedagógicamente.
- La paz cotidiana existe, pero no se apoya en un proyecto institucional sólido, por lo que depende de factores externos.
- La interculturalidad está subrepresentada, lo que impide que la cultura de paz responda a la cosmovisión Pijao.
- La participación estudiantil y familiar es limitada, lo que afecta la apropiación de procesos de paz escolar.

- Se requiere una cultura de paz dialógica, restaurativa e intercultural, articulada al SEIP y a la justicia propia.

Este análisis muestra que la construcción de paz en las instituciones de Coyaima requiere un enfoque más estructural, contextualizado y colectivo, que supere los límites de la normatividad formal y se arraigue en la vida comunitaria indígena.

Enfoque etnoeducativo y educación propia

El enfoque etnoeducativo y la Educación Propia constituyen un marco fundamental para comprender los procesos formativos en territorios indígenas y para analizar la pertinencia cultural de las prácticas escolares. En Colombia, este enfoque está sustentado en el Decreto 804 de 1995, que establece que la educación de los pueblos indígenas debe ser coherente con su cosmovisión, lengua, prácticas comunitarias, sistema de autoridad y formas propias de organización social. Este marco se complementa con el Convenio 169 de la OIT (Ley 21 de 1991), que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a participar en la elaboración, implementación y evaluación de los programas educativos que los afectan.

En el caso del pueblo Pijao, la educación propia está vinculada a los procesos de armonización, la relación espiritual con el territorio, la palabra orientadora, las prácticas comunitarias de cuidado y la autoridad del cabildo. Como señala Walsh (2010), la Educación Propia no es un complemento de la educación formal, sino un sistema epistemológico propio que busca garantizar la continuidad cultural y fortalecer la autonomía de los pueblos indígenas.

Por ello, su incorporación en la escuela exige una perspectiva de interculturalidad crítica, que reconozca no solo la diversidad cultural, sino las relaciones de poder y las tensiones que atraviesan el encuentro entre sistemas educativos distintos.

Los manuales de convivencia analizados hacen menciones al carácter indígena del territorio y reconocen a las autoridades tradicionales como actores del gobierno escolar. Sin embargo, la triangulación muestra que este reconocimiento es más declarativo que operativo. No existen protocolos claros para:

- vincular al cabildo en los procesos de mediación;
- armonizar los procedimientos de justicia escolar con la justicia propia;
- incorporar la palabra comunitaria en los acuerdos reparadores;
- garantizar la participación comunitaria en la toma de decisiones sobre convivencia.

Las autoridades indígenas entrevistadas expresaron que la escuela “los llama solo cuando hay un problema grave”, lo que evidencia la falta de integración real entre la Educación Propia y los procesos de convivencia escolar. Esta situación contradice lo dispuesto en el Decreto 804, que exige que la escuela indígena responda a las prácticas culturales del territorio y a la participación activa de las autoridades tradicionales.

Los docentes señalan que existen esfuerzos para vincular contenidos culturales en las clases, pero reconocen que los procesos de convivencia no incorporan los saberes y prácticas propias del pueblo Pijao. Los modelos de resolución de conflictos siguen siendo occidentales, lineales, administrativos y centrados en el individuo, mientras que los procesos de armonización comunitaria tradicionales se basan en:

- el diálogo colectivo,
- la palabra circular,
- el acompañamiento espiritual,
- la reparación simbólica,
- y la reintegración al tejido comunitario.

Como señala Tubino (2014), la interculturalidad debe favorecer la coexistencia y diálogo entre sistemas de sentido, no la subordinación del sistema propio al sistema escolar hegemónico. La triangulación logra evidenciar que este diálogo aún no se ha consolidado en las instituciones de Juan XXIII, Chenche Balsillas y Totarco Dinde.

Las autoridades indígenas afirman que la justicia propia está basada en el restablecimiento del equilibrio entre personas, comunidad y territorio. Sin embargo, los manuales de convivencia y las prácticas escolares:

- no incluyen rutas de armonización,
- no consultan al cabildo en decisiones sobre conflictos,
- no incorporan prácticas espirituales vinculadas a la reparación,
- y no articulan los acuerdos escolares con los acuerdos comunitarios.

Esto produce tensiones entre los sistemas de justicia, que pueden generar deslegitimación de la escuela. Como plantea Gros (1999), la educación en territorios indígenas solo adquiere legitimidad cuando reconoce la autoridad cultural y política de la comunidad.

Las madres y padres de familia expresaron que su participación es principalmente reactiva, pues acompañan compromisos, atienden llamados o participan en reuniones, pero no son parte activa del diseño o evaluación de los procesos de convivencia. Por su parte, los cabildos manifestaron que se sienten consultados, pero no vinculados. Esto contradice el Convenio 169, que exige participación plena en toda decisión que afecte la vida social y educativa del pueblo indígena. La falta de participación significativa debilita la construcción de legitimidad y reduce la posibilidad de que la convivencia escolar refleje los valores del territorio.

La triangulación muestra que las instituciones educativas del municipio se encuentran en un punto intermedio entre el modelo escolar tradicional y la Educación Propia. Existen avances importantes, como:

- reconocimiento de las autoridades indígenas,
- presencia del SEIP en los proyectos educativos,
- fortalecimiento de la identidad cultural en el currículo.

Sin embargo, aún no se ha consolidado un enfoque intercultural transformador. Los hallazgos indican:

- ausencia de diálogo estructural entre escuela y comunidad,
- falta de formación docente en enfoque propio,
- uso limitado del territorio como escenario pedagógico,
- convivencia escolar desvinculada de prácticas culturales,
- débil presencia de la cosmovisión Pijao en los procedimientos restaurativos.

Según Rappaport (2007), la interculturalidad exige que la escuela se transforme en un espacio de encuentro de saberes y no solo en un espacio de adaptación cultural. Este proceso aún está en desarrollo en las instituciones estudiadas.

La triangulación entre documentos, voces comunitarias, teoría y normativa permite concluir que:

- El enfoque etnoeducativo está presente en los manuales, pero con desarrollos insuficientes, lo que impide su aplicación real en la convivencia escolar.
- El SEIP y la justicia propia no están articulados estructuralmente al manual ni a los procedimientos restaurativos, pese a su relevancia en territorio indígena.
- Existe una brecha entre la escuela y la comunidad, particularmente en lo relacionado con autoridad, armonización y resolución de conflictos.
- Los actores educativos valoran la identidad cultural, pero carecen de rutas claras para integrar en los procesos formativos y disciplinarios.
- La interculturalidad es más declarativa que crítica, pues no transforma las estructuras escolares ni los procesos de convivencia.
- Se requiere una articulación profunda entre escuela, cabildo y familias, que permita construir una convivencia escolar coherente con la cosmovisión Pijao.

Este análisis evidencia la necesidad de fortalecer los manuales de convivencia desde una perspectiva intercultural y restaurativa, donde la Educación Propia no sea un componente periférico, sino un eje estructural de la convivencia, el currículo y la vida escolar en territorio indígena.

CAPÍTULO 5. Discusión de Resultados

El presente capítulo analiza e interpreta los hallazgos obtenidos a partir de la triangulación entre el análisis documental de los manuales de convivencia (Fase 1), la sistematización de la información recolectada en campo con estudiantes, docentes, orientadores, familias, rectores y autoridades indígenas (Fase 2) y la síntesis hermenéutica (Fase 3). Esta discusión articula los resultados con los referentes teóricos, normativos e interculturales que orientan la investigación, con el propósito de responder a la pregunta central y valorar el aporte de los manuales de convivencia escolar a la construcción de paz, la justicia restaurativa y la pertinencia cultural en las instituciones educativas del municipio de Coyaima–Tolima en territorio Pijao.

5.1. Coherencia y tensiones entre norma y práctica: manuales como dispositivos pedagógicos

Los manuales de convivencia de las tres instituciones presentan una estructura normativa alineada con la Ley 1620 de 2013, el Decreto 1965 de 2013 y la Ley 1098 de 2006, incorporando principios de dignidad humana, prevención, participación y medidas pedagógicas. Sin embargo, los resultados de campo evidencian que estos documentos funcionan mayoritariamente como instrumentos administrativos y no como herramientas pedagógicas vivas, lo que coincide con lo planteado por Aguerrondo (2016) acerca de la distancia entre norma prescrita y norma practicada.

La mayoría de los estudiantes, familias y docentes reconoce tener un conocimiento limitado del manual y percibe su uso como algo reactivo, asegurando que “se consulta cuando hay un problema”, más que como un recurso formativo que orienta la vida escolar. Este hallazgo pone en evidencia una tensión estructural, aunque los manuales cumplen formalmente con los requerimientos legales, su apropiación es débil, afectando su legitimidad y su capacidad para transformar prácticas institucionales.

Esta desconexión ratifica la necesidad de que los manuales de convivencia se conciban como dispositivos pedagógicos, tal como plantea González (2017), que promuevan el ejercicio de ciudadanía, el respeto por los derechos humanos y la construcción de ambientes protectores.

5.2. Justicia restaurativa: entre el discurso y la práctica

El análisis muestra que la justicia restaurativa aparece en los manuales como un principio relevante y exigido por la política de convivencia escolar. Sin embargo, al contrastar este principio con las prácticas cotidianas, se evidencia una brecha significativa. La justicia restaurativa se reduce frecuentemente a llamados de atención, firmas de compromisos, reuniones con familias, charlas individuales, o registros en el observador del estudiante.

Estos procedimientos, aunque necesarios, responden más a un paradigma correctivo que a los postulados restaurativos descritos por Zehr (2002), quien enfatiza el diálogo, la responsabilidad compartida y la reparación del daño.

Los actores de la comunidad educativa, docentes, estudiantes, orientadoras y autoridades indígenas, afirman que los conflictos suelen resolverse sin procesos profundos de restauración, sin comprender el trasfondo emocional, cultural o social del conflicto.

Desde la perspectiva de derechos humanos, esta limitación tiene implicaciones importantes, pues sin procesos restaurativos estructurados, la convivencia escolar pierde la posibilidad de convertirse en un espacio de aprendizaje para la resolución pacífica de conflictos y la transformación de relaciones, tal como plantean Restrepo y Murillo (2018).

Así, aunque las instituciones declaran el enfoque restaurativo, este aún no se ha consolidado como práctica sostenida.

5.3. Cultura de paz: prácticas espontáneas, pero ausencia de políticas institucionales

La investigación evidenció que las tres instituciones mantienen relaciones generalmente armoniosas y un ambiente escolar respetuoso, especialmente en Totarco Dinde y Chenche Balsillas, donde la cercanía comunitaria y la identidad indígena compartida contribuyen a fortalecer vínculos solidarios. Este hallazgo refleja lo que Lederach (2005) denomina “infraestructura de paz de base comunitaria”, es decir, la capacidad de las comunidades para sostener relaciones de convivencia a través de prácticas cotidianas.

Sin embargo, también se evidenció que estas prácticas son espontáneas y no sistematizadas. No existen estrategias institucionales consolidadas de formación para la paz, ni

planes de mediación escolar, ni programas socioemocionales permanentes. En consecuencia, la cultura de paz en las instituciones estudiadas opera como una experiencia cotidiana, pero no como un eje curricular o institucional estructurado, lo que coincide con las observaciones de la UNESCO (1999) acerca de la necesidad de políticas educativas integrales para la educación para la paz.

La ausencia de un enfoque estratégico limita la capacidad de la escuela para responder de manera proactiva a los conflictos, especialmente en contextos de vulnerabilidad y diversidad cultural.

5.4. Enfoque etnoeducativo y SEIP: reconocimiento sin integración

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación es que, aunque los manuales reconocen el carácter indígena del territorio y la importancia de las autoridades tradicionales, no incorporan procedimientos que articulen la justicia escolar con la justicia propia. Esta situación revela una brecha entre la normatividad etnoeducativa, especialmente el Decreto 804 de 1995 y el Convenio 169 de la OIT, y las prácticas escolares.

Las autoridades indígenas manifestaron sentir que el cabildo es llamado “solo cuando el conflicto es grave”, lo que evidencia que su participación es reactiva y no estructural. Los procesos de armonización espiritual, diálogo circular y reparación simbólica propios del pueblo Pijao son invisibilizados en los manuales y en los protocolos escolares.

Walsh (2010) advierte que la interculturalidad debe ir más allá del reconocimiento superficial para transformarse en un diálogo real entre sistemas de saber. Los resultados muestran que este diálogo aún no se consolida, la convivencia escolar sigue respondiendo a modelos occidentales, mientras que la Educación Propia permanece al margen de las decisiones institucionales. Este hallazgo es crucial, pues señala que la pertinencia territorial y cultural sigue siendo un reto estructural para las instituciones educativas Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas.

5.5. Convergencias y tensiones entre categorías

La triangulación final permitió identificar cómo interactúan las cuatro categorías analizadas:

- Manuales de convivencia: son normativos, pero no pedagógicos; reconocen la interculturalidad, pero no la desarrollan.
- Justicia restaurativa: declarada, pero débil en la práctica; falta de rutas, formación y articulación.
- Cultura de paz: presente en la cotidianidad, pero ausente en la planificación institucional.

- Educación propia: reconocida nominalmente, invisibilizada en la operación del sistema escolar.

Las tensiones más fuertes ocurren entre:

- justicia restaurativa y prácticas escolares disciplinarias;
- enfoque etnoeducativo y procedimientos institucionales;
- principios normativos y realidades cotidianas;
- discurso de participación y participación efectiva.

Por otro lado, se encontraron convergencias significativas:

- apoyo comunitario a la escuela,
- valoración de la identidad indígena,
- reconocimiento de la importancia del diálogo,
- disposición para fortalecer procesos de mediación.

Estas convergencias constituyen potencialidades importantes para avanzar en una convivencia intercultural restaurativa.

5.6. Aportes de la investigación y proyección del trabajo escolar

La investigación evidencia la necesidad de transformar los manuales de convivencia en herramientas pedagógicas, no solo administrativas restaurativas, no solo correctivas; interculturales, no solo formales y participativas, no solo prescriptivas.

El territorio del pueblo Pijao ofrece elementos extraordinariamente valiosos para fortalecer la convivencia, como la palabra comunitaria, la espiritualidad, la estructura del cabildo y las prácticas de armonización. Integrar estos elementos en la escuela permitiría avanzar hacia una convivencia pertinente culturalmente y hacia una justicia restaurativa verdaderamente intercultural.

5.7. Conclusión de la discusión

En síntesis, los resultados muestran que las instituciones educativas de Coyaima cuentan con condiciones culturales favorables para la paz, pero los manuales y las prácticas institucionales aún no logran articular plenamente los enfoques de derechos humanos, justicia restaurativa y educación propia.

La escuela se encuentra en un punto de transición, donde reconoce la importancia de la identidad indígena y de la justicia restaurativa, pero aún opera bajo parámetros disciplinarios tradicionales. La integración de los sistemas de justicia escolar y justicia propia, así como la consolidación de políticas de educación para la paz y la participación, constituyen retos

urgentes y también oportunidades para avanzar hacia una convivencia escolar más coherente, legítima y transformadora.

5.8. Conclusiones

Esta investigación permitió comprender cómo los manuales de convivencia escolar se construyen, aplican y perciben en el contexto indígena del municipio de Coyaima, Tolima, específicamente en tres instituciones educativas cuya población mayoritariamente es de la etnia Pijao. A partir de un enfoque crítico- social se recolectaron los imaginarios de diversos actores educativos, se analizaron los manuales de convivencia de cada institución y se realizó un ejercicio de observación directa en el territorio escolar. El análisis reveló avances importantes, pero también tensiones y vacíos que requieren de la atención urgente no solo de la comunidad educativa sino también de las entidades estatales, con el fin de garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos en el ámbito escolar.

Por un lado, se evidencia que la convivencia escolar en el territorio Pijao se construye en medio de tensiones entre la normatividad estatal y la realidad cultural indígena del territorio. Aunque existe una estructura que es formal y que regula el comportamiento escolar a través de los manuales de convivencia, estos documentos no logran reflejar de manera explícita y plena todas las particularidades que tiene el territorio ni las diversas voces de su comunidad, a excepción del manual de convivencia de Totarco Dinde, que menciona y reconoce en algunos apartados el enfoque diferencial del territorio. Sin embargo, La normatividad tiende a replicar

modelos que son homogéneos y que no tienen en cuenta de manera efectiva un enfoque diferencial, un pluralismo jurídico y mucho menos las condiciones sociales del entorno, vulnerando el principio de pluralismo jurídico y la normatividad vigente que reconoce su autonomía descrita en el Decreto 1953 del 2014.

En cuanto a la participación en la construcción y revisión del manual de convivencia se evidencia que es un ejercicio limitado y desigual; si bien cada año se realiza una socialización del manual con los diferentes actores de la comunidad educativa, la baja asistencia de familias a este tipo de encuentros y la falta de compromiso real, sumado a la limitada participación de los estudiantes y los cabildos, afectan la legitimidad del proceso. Esto se convierte en una percepción errónea de exclusión cuando en realidad los canales formales sí existen, pero no siempre se llevan a cabo de manera efectiva o accesible para todos.

Por otro lado, las condiciones materiales del entorno afectan de manera profunda la convivencia y la garantía de los derechos fundamentales de los estudiantes, pues, durante las visitas a las instituciones se logró evidenciar que las condiciones climáticas de Coyaima, donde las temperaturas promedio alcanzan valores cercanos a los 38°C. El calor extremo genera sensaciones de incomodidad, fatiga y desánimo en los estudiantes, lo cual repercute en su estado emocional y en su capacidad para mantener comportamientos regulados. Diversos estudios evidencian que las altas temperaturas incrementan la irritabilidad y reducen la tolerancia ante el estrés y los conflictos interpersonales, afectando de esta manera la interacción social en los entornos educativos (Van de Vliert, 2019; Kämpfer & Mutz, 2013). Además, la

falta de mobiliario adecuado y la ausencia de servicios básicos como el agua y las unidades sanitarias vulneran el derecho a un ambiente escolar digno, haciendo que esta situación no solo limite el desarrollo integral de los estudiantes y el de la comunidad educativa en general, sino que también incide directamente en la calidad de la convivencia escolar. Comprender la relación entre el ambiente físico y la conducta humana permite reconocer que un ambiente con estas características constituye un componente esencial del bienestar social y emocional; por tanto, considerar esto resulta indispensable en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas, ambientales y de gestión escolar que pueden estar orientadas a fortalecer la convivencia escolar en lugares que tienen altas temperaturas.

Se logró evidenciar que existe disposición institucional para aplicar estrategias restaurativas, pero hay debilidades estructurales que impiden su implementación plena, pues los docentes, orientadoras y directivos expresan un compromiso serio con las estrategias de diálogo y reparación y los estudiantes valoran estas prácticas cuando se usan. Sin embargo, la alta carga laboral de las orientadoras educativas y la falta de personal de apoyo para la mejora de la convivencia institucional, hacen que muchas estrategias queden en la intención y no lleguen a la aplicación.

Ahora bien, en cuanto a la relación entre la escuela y la justicia indígena es débil y fragmentada. Si bien algunas instituciones educativas han realizado llamados a las autoridades indígenas para acompañar los procesos de convivencia escolar, muchas veces esas invitaciones no son atendidas, pero a la vez, las autoridades indígenas señalan que no son convocados de

forma significativa ni continua. Esta desconexión existente da a entender la necesidad urgente de construir puentes institucionales más fuertes y respetuosos que reconozcan y pongan en práctica el rol de la jurisdicción especial indígena en los procesos escolares.

De este modo, las estrategias estatales en convivencia escolar continúan sin incorporar el enfoque diferencial ni el diálogo intercultural, a pesar de que las instituciones educativas pertenecen al sistema indígena oficial, la Secretaría de Educación del Tolima y la Alcaldía del municipio de Coyaima, Tolima, carecen de una perspectiva que articule los saberes y las prácticas del pueblo Pijao, generando un desfase entre los discursos normativos y las realidades del territorio.

Sin embargo, a pesar de los vacíos y de las dificultades identificadas, cabe resaltar que existe una base sólida para avanzar hacia una convivencia escolar intercultural y restaurativa, debida a la disposición expresada por los diferentes actores para participar, reflexionar y transformar las prácticas escolares, que se convierten en una oportunidad clave para repensar los manuales de convivencia escolar como herramientas vivas, que están construidas desde el diálogo, desde la corresponsabilidad y sobre todo desde el respeto a la diversidad.

5.9. Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones surgen del análisis comparativo y la sistematización de encuestas por actores de la comunidad educativa y las evidencias recogidas durante la observación institucional. Están orientadas a fortalecer la construcción de paz en el ámbito

escolar, a mejorar la legitimidad del manual de convivencia y sobre todo a garantizar el respeto por los derechos humanos, la participación activa y la diversidad cultural en los territorios indígenas de Colombia. Están puntualmente dirigidas a las instituciones educativas, a las entidades gubernamentales a nivel municipal y departamental y a las comunidades indígenas, como aquellos actores responsables en la transformación de la convivencia escolar.

5.9.1. A las Instituciones Educativas

Se hace necesario consolidar estrategias pedagógicas de participación activa para estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades indígenas en la revisión anual del manual de convivencia, desarrollando metodologías que sean más accesibles, dinámicas e inclusivas.

Es recomendable capacitar periódicamente a los docentes en justicia restaurativa y resolución pacífica de conflictos con el apoyo de los orientadores y profesionales de la Secretaría de Educación del Tolima, asegurando la continuidad de los procesos y la implementación real.

Es indispensable incluir un componente territorial y climático en el diagnóstico institucional que permita justificar una inversión en infraestructura básica como la ventilación, el mobiliario adecuado y el agua, como condición para la convivencia digna.

5.9.2 A La Secretaría De Educación Del Tolima Y La Alcaldía Municipal De Coyaima

Resulta conveniente incluir el enfoque diferencial e intercultural en todas las estrategias del comité de convivencia municipal, asegurando que las instituciones educativas que están bajo una caracterización indígena no sean tratadas bajo los esquemas homogéneos.

Se considera pertinente ampliar la planta de orientadores escolares en las instituciones educativas del territorio, para garantizar un acompañamiento real y pertinente a todos los procesos de convivencia, teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes por institución.

5.9.3 A las Autoridades Indígenas y Cabildo de Coyaima

Debería considerarse la participación activa en la consulta, modificación de los manuales de convivencia escolar, no solo como garantes de la cultura propia, sino como los aliados de las instituciones educativas en la armonización del sistema normativo como la justicia escolar y la justicia propia.

Es pertinente designar un vocero permanente ante los comités de convivencia escolar, con el fin de garantizar la continuidad, el seguimiento y la articulación real con los actores directivos de las instituciones educativas.

5.9.4 A la Comunidad Educativa

Se recomienda promover una cultura escolar del cuidado y la corresponsabilidad, donde cada actor de la comunidad educativa asuma un rol en la promoción de valores, en la resolución de conflictos y en el respeto a la diversidad cultural.

Se considera importante generar espacios de formación conjunta entre las instituciones educativas y la comunidad, dónde se pueda reflexionar sobre el manual de convivencia escolar no sólo como un documento regulado por una norma, sino como un proyecto colectivo que construye paz en el territorio.

5.10. Reflexiones Finales

Este ejercicio investigativo permitió comprender que la convivencia escolar, en los territorios con una identidad cultural tan presente, no puede abordarse únicamente desde los parámetros normativos homogéneos, sino que exige un diálogo profundo que entre el sistema educativo colombiano y los marcos de vida, justicia y relación comunitaria propios del pueblo Pijao. Analizar estos documentos manuales y realizar el contraste con las percepciones de los actores de la comunidad educativa, permitió evidenciar que la escuela es un espacio donde se reflejan, y donde también se transforman, las tensiones sociales, culturales y estructurales del territorio.

Al retomar los objetivos de esta investigación, se puede concluir que se cumplió con el propósito de evaluar la manera en que los manuales de convivencia escolar responden a la construcción de paz y a la garantía de los derechos humanos en contextos educativos que tienen alta presencia de población indígena. El análisis permitió, además, identificar las fortalezas y las debilidades durante la aplicación práctica de estos documentos y proponer estrategias viables para su mejoramiento.

La construcción de paz, en este sentido, no sólo se limita a la ausencia de violencia, sino que se expresa en el reconocimiento mutuo, en el cuidado del otro, la participación activa de los sujetos y en la inclusión real de las cosmovisiones que durante décadas han sido silenciadas. Lo anterior logra dar cuenta de cómo una política educativa sensible al contexto, capaz de reconocer las diferentes formas de justicia y los saberes del entorno, puede convertirse en un factor clave para el fortalecimiento del tejido social, restaurar confianzas y formar generaciones nuevas con herramientas claras, asertivas y restaurativas para la resolución de los conflictos.

Más allá de los marcos legales, lo que está en juego es la posibilidad de construir, desde la cotidianidad escolar, territorios en los que la paz no quede solo en un discurso institucional, sino que se convierta en una práctica viva, enraizada en la experiencia colectiva y sostenida por el respeto a la diferencia.

Por esto, este trabajo investigativo se alinea con las políticas públicas que están orientadas a garantizar el derecho a la educación con enfoque diferencial e intercultural, promovidas por el MEN y por los marcos internacionales que Colombia ha ratificado, Como el convenio 169 de la OIT. La pertinencia cultural de los procesos escolares, la inclusión de autoridades indígenas en la gestión de convivencia y la transformación en justicia restaurativa, son elementos fundamentales que se deben tener en cuenta para las transformaciones futuras.

Finalmente se resalta la disposición de todos los actores de la comunidad educativa para participar en la construcción colectiva de una nueva cultura de convivencia escolar. Está voluntad debe ser aprovechada como base para implementar procesos más participativos, coherentes y transformadores, que reconozcan el territorio como un sujeto educativo y no solo como un contexto.

Bibliografía

Areiza, E., Cano, A., y Roldán, R. (2013). *El manual de convivencia y su incidencia en el mejoramiento de la educación pública de Antioquia durante los años 1997 a 1998*. Medellín.

Arcila, G., y Pereira, A. (2014). *Los manuales de convivencia y la construcción de la noción de justicia*. Santiago de Cali. Recuperado de https://docplayer.es/14747001-Los-manuales-de-convivencia-y-la-construccion-de-la-nocion-de-justicia.html#google_vignette

Auberni, S. (2007). *Convivir en paz: La metodología apreciativa aproximación a una herramienta creativa de la convivencia en centros educativos*. España.

Condiza, W. (2012). *Reflexiones en torno a la paz en Colombia como derecho humano*. Revista Vía Iuris, Dakota del Norte. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2739/273927567009.pdf>

Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.constitucioncolombia.com>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. 2018. <https://www.dane.gov.co>

Estrategia Pedagógica JEP. (2019). *Una mirada restaurativa para la construcción de paz*. Jurisdicción Especial para la Paz. <https://www.jep.gov.co/sistemarestaurativo/docs/Manual%20JTR.pdf>

Delgadillo, J. (2013). *La escuela, el poder y la producción de subjetividad*. Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura.

Estrategia de Pedagogía JEP. (2019). *Estrategia Pedagógica de la Jurisdicción Especial para la Paz*.

Gadamer, H. (2006). *Verdad y método* (8ª ed., J. Mardas & A. Aparicio, Trads.). Editorial Sígueme. (Obra original publicada en 1960)

Galtung, J. (1996). *La paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. SAGE Publications.

Kämpfer, S. y Mutz, M. (2013). *En el lado soleado de la vida: efectos de la luz solar sobre la satisfacción vital*. *Indicadores Sociales de Investigación*, 110(2), 579–595. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9945-z>

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Mesa, A. (2008). *La formación ciudadana en Colombia*. Uni-Pluriversidad, 8.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*.

Recuperado

de

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles124745_archivo_pdf9.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Ley 1620. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.* Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Decreto 0481 de 2025: Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP de los pueblos indígenas de Colombia, como política pública de Estado y se dictan otras disposiciones.* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Guía No. 49.* Bogotá. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Morales, A. (2014). *A propósito del enfoque restaurativo de la Ley de convivencia. Justicia y castigo en la vida escolar.* Bogotá. Recuperado de <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/6d6c079a-23e4-4f48-a1f7-f8b13860efdf/content>

Muñoz, M. (2013). *El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948*. Revista Historia y Sociedad, 24. Medellín.

Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007, A/RES/61/295. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>

Núñez, P., y Litichever, L. (2015). *Radiografía de la experiencia escolar: Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (Convenio núm. 169)*. Adoptado en Ginebra el 27 de junio de 1989, en la 76.^a reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo. Recuperado de https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314

Parra, A. (2013). *Método Lancasteriano o de Enseñanza Mutua en Colombia*. Revista Edu. Física, 5. Recuperado de revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica/article/download/200/198

Ramírez Sánchez, C. M. (2019). *Percepción de la Justicia Restaurativa en la Escuela como opción de construcción de paz escolar*. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, 4(8), 163-175.

- Rendón, A. (2000). *El aprendizaje de la paz*. Bogotá: Editorial Misterio.
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II* (M. García, Trad.). Ediciones Cristiandad.
- Rodríguez, B. (2010). *Análisis del pacto de convivencia de la institución educativa Julián Trujillo del municipio de Trujillo, Valle del Cauca*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Rodríguez, V. (2011). *El manual de convivencia escolar y el libre desarrollo de la personalidad: Una visión jurisprudencial*. Revista Justicia Juris, 7. Colombia.
- Sacristán, J. (1998). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Ediciones Morata.
- Salguero, G. (2018). *Hacia la consolidación del derecho humano a la paz*. Relaciones Internacionales. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1767>
- Valencia, F., y Mazuera, V. (2006). *La figura del manual de convivencia en la vida escolar: Elementos para su comprensión*. Revista Guillermo de Ockham. Santiago de Cali.
- Van de Vliert, E. (2019). *Los hábitats climatoeconómicos sustentan patrones de necesidades humanas, tensiones y libertades*. Ciencias del Comportamiento y del Cerebro, 42, e72. <https://doi.org/10.1017/S0140525X18000285>
- Villán, C. (2020). *La paz como derecho humano*. Revista d'Humanitats. Recuperado de <https://doi.org/10.34810/HUMANITATSN4ID390860>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.

Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.

Anexos

En este apartado se presentan los anexos que forman parte del proceso desarrollado en el marco de esta investigación titulada “La Convivencia Escolar en Territorio Pijao: Un Análisis Comparativo De Los Manuales De Convivencia De Tres Instituciones Educativas De Coyaima- Tolima”. El objetivo de su inclusión es complementar y respaldar los hallazgos expuestos en el cuerpo principal de este documento, aportando a su vez evidencia empírica que permite verificar la rigurosidad metodológica y la validez de los resultados que se obtuvieron.

En esta sección del documento se encuentran los instrumentos de recolección de información aplicados como las encuestas dirigidas a los diferentes actores de la comunidad educativa, así como las fichas de observación utilizadas en las instituciones educativas seleccionadas. Por otro lado, también se incluye la matriz de análisis comparativo de los manuales de convivencia escolar, construida a partir de las categorías previamente definidas en el marco teórico.

Cabe resaltar que la información contenida en estos anexos fue sistematizada con base en criterios de pertinencia, enfoque diferencial y pluralismo jurídico, permitiendo así una lectura de manera transversal de los tres documentos manuales, desde la perspectiva de los derechos humanos y la construcción de paz en territorios indígenas. La consulta de estos contribuye a la comprensión del proceso investigativo, garantizando la transparencia, la

trazabilidad de los datos y la posibilidad de replicación o adaptación del estudio en otros contextos educativos similares.

Anexo A. Matriz De Análisis De Manuales De Convivencia Escolar

Esta matriz tiene como propósito orientar la revisión estructurada y comparativa de los manuales de convivencia de las instituciones educativas, con base en los enfoques de derechos humanos, justicia restaurativa, inclusión, participación e interculturalidad. Se recomienda utilizarla en paralelo con la Guía 49 del MEN y las leyes 115 y 1620.

Categoría de análisis	Citas textuales	Análisis
Enfoque de Derechos Humanos		
Participación		
Justicia restaurativa		
Enfoque diferencial		
Estructura normativa		

Anexo B. Encuesta Para Estudiantes Sobre Convivencia Escolar

Estimado/a estudiante:

Esta encuesta es anónima y tiene como objetivo conocer tu opinión sobre la convivencia en tu institución educativa. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo queremos saber tu experiencia y lo que piensas.

Por favor, responde con sinceridad. Marca con una 'X' la opción que mejor representa tu respuesta.

1. ¿Conoces el manual de convivencia de tu colegio?

☐ Sí completamente ☐ Sí un poco ☐ No mucho ☐ No lo conozco

2. ¿Te han explicado en clase el contenido del manual de convivencia?

☐ Sí ☐ No ☐ No recuerdo

3. ¿Te han preguntado alguna vez tu opinión sobre las reglas del colegio?

☐ Sí ☐ No ☐ No sé

4. ¿Crees que tus compañeros y tú deberían participar en la construcción del manual de convivencia?

☐ Sí ☐ No ☐ Tal vez

5. ¿Consideras que las reglas del colegio se aplican de manera justa para todos?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

6. Cuando hay un conflicto, ¿te permiten explicar lo que ocurrió?
- ☐ Siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
7. ¿En tu colegio se resuelven los conflictos con diálogo y acuerdos?
- ☐ Sí ☐ A veces ☐ No ☐ No sé
8. ¿Alguna vez te han sancionado sin saber claramente por qué?
- ☐ Sí ☐ No ☐ No recuerdo
9. ¿Crees que el manual de convivencia respeta tu cultura, tus costumbres y tu forma de ser?
- ☐ Sí completamente ☐ En parte ☐ No ☐ No sé
10. ¿Te sientes respetado/a y escuchado/a en tu colegio?
- ☐ Siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
11. ¿Qué cambiarías o mejorarías del manual de convivencia de tu colegio?
12. ¿Cómo crees que se puede mejorar la convivencia entre estudiantes, profesores y directivos?

Anexo C. Encuesta Para Docentes Sobre Convivencia Escolar

Estimado/a docente:

El objetivo de esta encuesta es conocer su percepción sobre la convivencia escolar en la institución educativa donde usted labora, con especial atención al manual de convivencia, los enfoques restaurativos y la inclusión cultural.

Sus respuestas son confidenciales y se utilizarán únicamente con fines académicos.

Por favor responda con sinceridad.

1. ¿Ha leído el manual de convivencia de su institución educativa?

☐ Sí completamente ☐ Sí parcialmente ☐ No mucho ☐ No lo conozco

2. ¿Participó en la elaboración o actualización del manual de Convivencia de su institución?

☐ Sí ☐ No ☐ No recuerdo

3. ¿Considera que el manual de convivencia refleja adecuadamente la realidad y necesidades del contexto social de la institución educativa?

☐ Sí ☐ En parte ☐ No ☐ No sé

4. ¿Siente que las decisiones disciplinarias se toman de manera justa y equitativa?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

5. ¿Se aplican prácticas restaurativas (como el diálogo, la mediación o los acuerdos) para resolver conflictos en su institución?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No ☐ No sé

6. ¿Cree que los estudiantes comprenden y se apropian del manual de convivencia?

☐ Sí ☐ En parte ☐ No ☐ No sé

7. ¿Considera que el manual de convivencia tiene en cuenta la diversidad cultural del estudiantado?

☐ Sí ☐ En parte ☐ No ☐ No sé

8. ¿Ha recibido formación sobre justicia restaurativa o resolución pacífica de conflictos?

☐ Sí ☐ No

9. ¿Se promueven espacios de participación activa para estudiantes y familias en la construcción de normas de convivencia?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

10. ¿Considera que la institución educativa fomenta un ambiente escolar respetuoso e inclusivo?

☐ Sí ☐ En parte ☐ No

11. ¿Qué aspectos del manual de convivencia considera que deben mejorarse o ajustarse al contexto institucional?

12. ¿Qué sugerencias tiene para fortalecer la convivencia escolar con enfoque intercultural y restaurativo?

Anexo D. Encuesta Para Directivos Sobre Convivencia Escolar

Estimado/a directivo/a:

Esta encuesta busca conocer su percepción institucional sobre la convivencia escolar, la aplicación del manual de convivencia, y la integración de enfoques diferenciales y restaurativos. La información será utilizada exclusivamente con fines académicos, de forma confidencial.

1. ¿El manual de convivencia de su institución está actualizado y ha sido aprobado por el consejo directivo?

☐ Sí ☐ No ☐ En revisión

2. ¿Se promueve la participación de estudiantes, docentes, familias y líderes indígenas en su construcción o actualización?

☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No

3. ¿Considera que el manual responde adecuadamente a las necesidades y particularidades culturales de la comunidad?

☐ Sí ☐ En parte ☐ No

4. ¿La institución aplica estrategias de justicia restaurativa para la resolución de conflictos?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No ☐ En proceso de implementación

5. ¿Cree que el manual de convivencia se aplica de forma coherente en los casos disciplinarios?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

6. ¿El equipo directivo ha recibido formación sobre justicia restaurativa, enfoque diferencial o derechos humanos?

☐ Sí ☐ No ☐ Parcialmente

7. ¿Se documentan y evalúan los casos de convivencia para mejorar los procesos institucionales?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No

8. ¿Se articulan las decisiones del manual con la educación propia o las prácticas culturales del pueblo Pijao?

☐ Sí ☐ No ☐ Parcialmente

9. ¿Cuál considera que es el principal desafío de su institución en materia de convivencia escolar?

☐ Participación ☐ Aplicación de normas ☐ Inclusión cultural ☐ Otro: _____

10. ¿Considera que el manual de convivencia es una herramienta útil para construir paz en el entorno escolar?

☐ Sí ☐ En parte ☐ No

11. ¿Qué estrategias ha implementado desde su rol para fortalecer la convivencia escolar?

12. ¿Qué sugerencias propone para mejorar el manual de convivencia desde una mirada intercultural y participativa?

Anexo E. Encuesta Para Docentes Orientadoras Sobre Convivencia Escolar

Estimado/a orientador/a escolar:

Esta encuesta busca recoger su percepción sobre la implementación del manual de convivencia, los procesos de resolución de conflictos, y los enfoques restaurativos y diferenciales en su institución. Sus respuestas serán valiosas para comprender el contexto escolar y proponer mejoras inclusivas y pertinentes.

1. ¿El manual de convivencia de su institución se encuentra actualizado y en uso?

☐ Sí ☐ No ☐ En revisión

2. ¿Participó usted en su construcción o actualización?

☐ Sí ☐ No ☐ Parcialmente

3. ¿El manual de convivencia incluye enfoques como la justicia restaurativa y la interculturalidad?

☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No ☐ No sabe

4. ¿Se aplican prácticas restaurativas (como círculos de diálogo, mediación, acuerdos) en los procesos de convivencia?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

5. ¿Cuenta con formación para implementar herramientas restaurativas en la resolución de conflictos?

☐ Sí ☐ No ☐ En proceso

6. ¿Los estudiantes participan en espacios de construcción o revisión del manual?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No

7. ¿Se consideran las particularidades culturales de los estudiantes en los procesos disciplinarios?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

8. ¿Existen tensiones entre el manual institucional y las formas propias de resolución de conflictos del territorio?

☐ Sí ☐ No ☐ No sabe

9. ¿Cuenta usted con el acompañamiento institucional necesario para ejercer su labor de orientación?

☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No

10. ¿Considera que la comunidad educativa en general se apropia del manual de convivencia?

☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No

11. ¿Qué dificultades ha encontrado en la implementación del manual de convivencia en su rol como orientadora?
12. ¿Qué estrategias considera necesarias para fortalecer la convivencia escolar desde su experiencia profesional?

Anexo F. Encuesta Para Padres, Madres O Acudientes Sobre Convivencia Escolar

Estimado/a padre, madre o acudiente:

Esta encuesta tiene como propósito conocer su percepción sobre la convivencia escolar en la institución educativa donde estudia su hijo/a. Sus respuestas nos ayudarán a mejorar las formas de relacionamiento y participación dentro de la comunidad educativa. Sus respuestas son anónimas y serán tratadas con total confidencialidad.

1. ¿Conoce el manual de convivencia de la institución donde estudia su hijo/a?

☐ Sí ☐ Algo ☐ No

2. ¿Le han explicado en alguna ocasión el contenido de ese manual?

☐ Sí ☐ No ☐ No recuerda

3. ¿Ha sido usted o la comunidad convocada para participar en su construcción o revisión?

☐ Sí ☐ No ☐ No sabe

4. ¿Considera que las normas de convivencia se aplican con justicia a todos los estudiantes?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No

5. ¿Ha sido informado/a oportunamente si su hijo/a ha tenido dificultades relacionadas con la convivencia escolar?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

6. ¿En su opinión, la escuela resuelve los conflictos a través del diálogo y la búsqueda de acuerdos?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No ☐ No sabe

7. ¿Cree que el manual de convivencia tiene en cuenta la cultura y costumbres de su comunidad?

☐ Sí ☐ En parte ☐ No ☐ No sabe

8. ¿Se siente usted bienvenido/a y escuchado/a por la institución educativa?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Rara vez ☐ Nunca

9. ¿Ha recibido orientación o acompañamiento por parte de docentes u orientadores sobre temas de convivencia escolar?

☐ Sí ☐ No

10. ¿Considera importante que las familias participen en la construcción de normas de convivencia escolar?

☐ Sí ☐ No ☐ No sé

11. ¿Qué aspectos considera usted que se podrían mejorar en la convivencia escolar?
12. ¿Cómo le gustaría participar o aportar a la construcción de una mejor convivencia en la escuela?

Anexo G. Encuesta Para Autoridades Indígenas Sobre Convivencia Escolar

Respetada autoridad indígena:

Esta encuesta busca recoger su visión sobre la convivencia escolar, el respeto por la cultura Pijao dentro de las instituciones educativas, y la integración de las formas propias de resolución de conflictos en el contexto escolar. Sus respuestas serán tratadas con respeto y confidencialidad, y serán un aporte valioso para la investigación y el fortalecimiento de la convivencia en el territorio.

1. ¿Conoce el manual de convivencia de la institución educativa de su comunidad?

☐ Sí completamente ☐ Sí parcialmente ☐ No

2. ¿Ha sido usted o su cabildo consultado en la construcción o modificación del manual de convivencia?

☐ Sí ☐ No ☐ No sabe

3. ¿Considera que dicho manual tiene en cuenta la cultura, normas y prácticas del pueblo Pijao?

☐ Sí ☐ En parte ☐ No ☐ No sabe

4. ¿Las autoridades indígenas participan en la resolución de conflictos escolares cuando involucran estudiantes de la comunidad?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca ☐ No se les consulta

5. ¿Cree que los docentes y directivos respetan las formas propias de resolución de conflictos del pueblo Pijao?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No ☐ No sabe

6. ¿Existen espacios de diálogo intercultural entre la institución educativa y las autoridades tradicionales?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No ☐ En proceso

7. ¿Considera que los niños, niñas y jóvenes de su comunidad se sienten respetados en su identidad dentro del colegio?

☐ Sí ☐ En parte ☐ No ☐ No sabe

8. ¿Se promueve el uso de la lengua, los saberes y la historia del pueblo Pijao en la escuela?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No ☐ No sabe

9. ¿Qué tanto considera que el manual de convivencia escolar puede contribuir a la paz y al respeto en el territorio?

☐ Mucho ☐ Algo ☐ Poco ☐ Nada

10. ¿Se sienten ustedes reconocidos como autoridades dentro del espacio escolar?

☐ Sí ☐ Parcialmente ☐ No

11. ¿Qué aspectos del manual de convivencia considera usted que deberían cambiarse para respetar mejor la cultura y organización del pueblo Pijao?

12. ¿Qué recomendaciones haría usted a los docentes, coordinadores y directivos para fortalecer la convivencia en armonía con la comunidad indígena?

***Anexo H. Registro De Observación De Prácticas De Convivencia Y Aplicación Del
Manual De Convivencia Escolar***

Objetivo: Recopilar información sobre las prácticas de convivencia, la resolución de conflictos y la implementación del Manual de Convivencia Escolar en las instituciones educativas Juan XXIII, Totarco Dinde y Chenche Balsillas, para analizar su efectividad en la construcción de paz y la promoción de los derechos humanos.

FICHA TÉCNICA		
Institución educativa		
Fecha de observación		
Hora inicio/ Hora fin		
Espacio observado		
Dimensiones	Indicadores	Notas cualitativas
Clima escolar	Presencia de interacciones respetuosas entre	

	estudiantes y docentes. Resolución pacífica de desacuerdos en el entorno escolar. Ambiente emocional del espacio observado (amistoso, hostil, indiferente).	
Resolución de conflictos	Aplicación de los protocolos del Manual de Convivencia en conflictos entre estudiantes.	

	Participación activa de mediadores (docentes, orientadores) en la resolución de conflictos. Uso de prácticas restaurativas como círculos de diálogo o mediación.	
Inclusión y participación	Participación equitativa de estudiantes en actividades escolares. Inclusión de estudiantes con	

	diferencias culturales, de género o de habilidades. Espacios de diálogo abiertos y democráticos en la toma de decisiones.	
--	---	--