

**CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ACUERDOS DE HABITANCIA DE LA I.E
NUEVO LATIR, SEDE ISAÍAS DUARTE CANCINO DE SANTIAGO DE CALI 2023-2024**

**DANIELA VÁSQUEZ GARZÓN
JOSE DAVID MUÑOZ BONILLA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
PROGRAMA ACADÉMICO DE TRABAJO SOCIAL
SANTIAGO DE CALI
2024**

**CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ACUERDOS DE HABITANCIA DE LA I.E
NUEVO LATIR, SEDE ISAÍAS DUARTE CANCINO DE SANTIAGO DE CALI 2023-2024**

**DANIELA VÁSQUEZ GARZÓN
JOSE DAVID MUÑOZ BONILLA**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Trabajadores Sociales:

**Directora:
Liliana Patricia Torres**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
PROGRAMA ACADÉMICO DE TRABAJO SOCIAL
SANTIAGO DE CALI**

2026

DEDICATORIAS

Este trabajo de grado lo dedico, en primer lugar, a mis padres que han sido mi inspiración y mi guía. Todo lo que soy es gracias a ustedes. También lo dedico a mi amada Universidad del Valle, a la Facultad de Humanidades y al programa de Trabajo Social, que transformaron mi vida y mi andar.

Jose David Muñoz Bonilla

Este trabajo de grado se lo dedico en primer lugar, a mi familia, por su apoyo incondicional y constante durante este proceso académico de múltiples emociones. También a la institución educativa Nuevo Latir sede Isaías Duarte Cancino, quienes me abrieron sus puertas desde mis inicios de práctica hasta esta investigación, y con disposición, experiencia y saberes hicieron posible y aportaron de manera significativa a la reflexión y comprensión sobre la Habitancia.

Daniela Vasquez Garzón

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mis padres por ser mi apoyo incondicional a lo largo de este camino. Gracias por su amor, paciencia y sacrificio, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, gracias por darme fuerzas cuando lo necesité y por inculcar en mí los valores necesarios para llegar hasta aquí.

A mi mamá, gracias por su aguante, por inspirarme y dejar en mí su esencia, su ternura, su solidaridad y fortaleza necesaria para afrontar los momentos más difíciles de cada etapa, de esta etapa. Gracias por enseñarme que la constancia y el corazón son la base de cualquier logro. A mi papá, por su ejemplo de perseverancia, por enseñarme que sin importar lo que uno haga siempre lo debe hacer bien, sin pasar por encima de nadie. Gracias por estar presente incondicionalmente y acompañarme en cada momento.

Gracias a la sede Isaías Duarte Cancino por permitirme, no sólo hacer mi práctica y mi trabajo de grado, sino también conocer y ratificar que hay formas diferentes de concebir la escuela, que un espacio educativo democrático, comunitario y participativo se construye desde la base. Y especialmente gracias a los y las profes que creyeron en nuestro proyecto investigativo y nos mostraron como viven la Habitancia.

Jose David Muñoz Bonilla

Agradezco a mi familia, su acompañamiento fue fundamental para superar cada obstáculo y desafío que este proceso implicó. Agradezco también a mi directora de grado Liliana Patricia Torres que estuvo en el proceso académico, que me aportó con su gran experiencia, conocimiento y reflexiones a la construcción de este trabajo y llegar a este gran resultado.

Daniela Vasquez Garzón

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. CONSIDERACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.1 Situación problema	9
1.2 Antecedentes	10
1.3 Pregunta de investigación	16
1.4 Objetivos	16
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	16
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	17
1.5 Justificación	17
1.6 Proceso metodológico	18
1.6.1 <i>Método</i>	18
1.6.2 <i>Técnicas de recolección de datos</i>	19
1.6.3 <i>Muestra</i>	21
1.7 <i>Consideraciones sobre el desarrollo del proceso metodológico</i>	21
2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	23
2.1 Habitancia	23
2.2 Convivencia	25
2.3 Quehacer pedagógico y acciones pedagógicas	27
2.4 Del manual de convivencia a los Acuerdos de Habitancia: un tránsito pedagógico y político	30
2.5 Contexto de la investigación	31
2.6 Marco normativo	34
3. ANÁLISIS Y HALLAZGOS	37
3.1 Docentes conociendo la Habitancia y sus acuerdos	37
3.1.1 <i>Proceso de socialización institucional</i>	38
3.1.2 <i>Proceso de interiorización y apropiación de la Habitancia</i>	41
3.1.3 <i>Acciones pedagógicas de socialización</i>	45
3.2. Construcción de los Acuerdos de Habitancia desde la labor pedagógica de los y las docentes	47
3.2.1 <i>Noción de Habitancia: La Habitancia es un ejercicio de paz</i>	48
3.2.2 <i>Percepciones de los y las docentes sobre los Acuerdos de Habitancia</i>	51
3.2.3 <i>Acciones pedagógicas que implementan ADH</i>	56

3.2.4 <i>Relación con las y los estudiantes</i>	61
3.2.5 <i>Aporte de las y los estudiantes</i>	63
3.3 Relación del concepto de Habitancia de los y las docentes con la apuesta institucional	66
3.3.1 <i>Relación de conceptos institución – docentes</i>	67
3.3.2 <i>Relación de conceptos institución – estudiante</i>	71
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	74
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS	91

RESUMEN

Esta investigación se desarrolla en la I.E Nuevo Latir ubicada en el oriente de Cali. Esta acoge estudiantes que habitan en territorios con diferentes niveles de complejidad social transversales a la convivencia escolar, situación que demanda un enfoque incluyente, crítico e integrador. En este marco nacen los *Acuerdos de Habitancia*, a partir de la integración de los conceptos de convivencia y habitar - *Habitancia*-, se construye un documento con la participación de familias, estudiantes, docentes y otros actores de la comunidad educativa.

Esta tesis pretende reconocer cómo los y las docentes de la institución construyen el concepto de Habitancia desde su quehacer pedagógico, para esto se indaga sobre el proceso de socialización de docentes con esta apuesta institucional, se profundiza en la concepción colectiva de la Habitancia y se develan las percepciones de las y los docentes sobre los Acuerdos de Habitancia. Frente a esto se encuentra que entre docentes entrevistados reconocen la Habitancia como un ejercicio de Paz que se construye y reconstruye colectivamente de acuerdo a las particularidades del contexto y de cada grupo de estudiantes. En ese sentido, la transformación del concepto de convivencia impulsa a docentes a ejecutar Acciones Pedagógicas que articulan el quehacer docente con la formación integral de estudiantes, una praxis educativa que promueve la autonomía, reconocimiento mutuo y la corresponsabilidad. Las acciones pedagógicas implementadas por las y los docentes para incorporar los Acuerdos de Habitancia revelan una apropiación situada, creativa y comprometida, que va más allá de una reproducción mecánica del documento institucional.

Palabras clave: Acciones Pedagógicas; Acuerdos de Habitancia; Convivencia; Habitancia.

INTRODUCCIÓN

El presente documento es el informe final del proceso de investigación llevado a cabo como requisito para optar por el título de trabajadores sociales. Esta investigación tuvo como objetivo reconocer cómo construyen los y las docentes desde su labor pedagógica, los Acuerdos de Habitancia y cómo se relacionan con la apuesta institucional de la I.E. Nuevo Latir, sede Isaías Duarte Cancino de Santiago de Cali, en el año 2023.

La Institución Educativa Nuevo Latir, en sus dos sedes, ha apostado por la creación de un concepto con un enfoque propio de abordaje a las relaciones dentro de la comunidad educativa. Además, este busca formar a estudiantes no sólo con conocimientos académicos, sino también con habilidades sociales que potencien el desarrollo integral tanto de la comunidad educativa como de la sociedad en general. Esta apuesta institucional, ha impulsado la necesidad de establecer acuerdos que mantengan límites de convivencia y coexistencia entre estudiantes, docentes, directivos, entorno y medio ambiente. En este contexto, se crearon los Acuerdos de Habitancia, un documento que orienta y regula las relaciones y dinámicas sociales dentro de la institución, estos acuerdos avanzan en el tema de inclusión al reconocer la participación de otros actores que habitan el espacio tales como, personal administrativo, personal de servicios varios, familias y, en general, todo sujeto o colectivo de la comunidad que interactúa con la institución educativa.

Los Acuerdos de Habitancia, es un documento que está en construcción y reconstrucción continua, su construcción es colectiva y se gesta a partir de una reflexión contextualizada sobre las dinámicas de convivencia. Esta apuesta institucional es innovadora, por esto es necesario realizar acciones de socialización para todos los actores involucrados, comprendiendo las particularidades de los diferentes cursos se puede entender que el proceso de adaptación puede variar. Es aquí donde los y las docentes juegan el papel central, por lo que serán el foco de esta investigación.

La investigación se realizó desde una mirada crítica, con el propósito de relacionar cómo los y las docentes construyen los Acuerdos de Habitancia desde su labor pedagógica y cómo estos acuerdos se conectan con la propuesta institucional de la I.E. Nuevo Latir, sede Isaías Duarte Cancino en el año lectivo.

1. CONSIDERACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Situación problema

La Institución Educativa Nuevo Latir (I.E Nuevo Latir) junto a su comunidad educativa pensó y creó una apuesta institucional con un enfoque alternativo que permita regular las dinámicas sociales y prevenir las diferentes situaciones problemáticas y de violencia que se presentan dentro de la institución, este modelo, también busca garantizar la formación integral de los diferentes actores que confluyen en la comunidad educativa. Todo esto desde el reconocimiento de la diversidad étnica, el enfoque diferencial y la promoción de los derechos humanos.

La sede Isaías Duarte Cancino (IDC) acoge una población de estudiantes que habitan territorios con diferentes niveles de complejidad social, situación que termina permeando las dinámicas de convivencia escolar. Según la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali (2018) en el Boletín de Reporte del SIUCE 2018 – 2, la agresión física, con un 19,4 % (ver anexo 1) es la categoría que más reporta situaciones tipo II¹ en las instituciones educativas. Este boletín documenta que, en la zona oriente de la ciudad, las situaciones más frecuentes son las agresiones físicas, las violencias autoinfligidas y el consumo de sustancias psicoactivas (SPA). De manera más específica, la comuna 15, donde se ubica la sede IDC, reporta 48 situaciones de violencia dentro de la muestra tomada para dicho informe (ver anexo 2).

Los datos anteriores sirven de referencia para ofrecer un panorama del tipo de situaciones que se presentan en el contexto de la I.E Nuevo Latir, sede Isaías Duarte Cancino, evidenciando que las situaciones de violencia tipo II son problemáticas recurrentes. Teniendo en cuenta esto, así como las particularidades de la población y del territorio, el abordaje de estas situaciones y de otros temas relacionados con la convivencia demanda un enfoque incluyente, crítico e integrador.

Es en este marco donde nacen los *Acuerdos para la Habitancia* (ADH) un documento construido por la institución educativa con la participación de familias, estudiantes, docentes y otros actores que hacen parte de la comunidad educativa. Estos acuerdos rescatan aspectos culturales, ancestrales y sociales

¹ Las situaciones tipo II, según lo establecido en la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013, corresponden a conflictos que afectan la convivencia escolar sin constituir delitos, pero que implican agresiones físicas o psicológicas graves, como el acoso escolar reiterado, amenazas o discriminación.

propios de la población. No obstante, la adaptación y apropiación de este nuevo modelo sigue siendo un proceso en construcción y actualización.

En el caso de los y las docentes, el nivel de apropiación varía según el tiempo que llevan vinculados a la institución y la metodología empleada para implementar los Acuerdos para la Habitancia, en adelante ADH. Estos acuerdos se distancian de los modelos convencionales de educación y convivencia, tomando como referencia principios propios de la etnoeducación. Dichas particularidades inciden en las dinámicas de relacionamiento entre los diversos actores, lo cual motiva el interés de este estudio.

Desde la última actualización de los ADH, en el año 2019, hasta la actualidad, se han presentado diversos escenarios de anormalidad académica, social y cultural. Tal es el caso de la pandemia por COVID-19 en el año 2020 y el estallido social en 2021, situaciones que han tenido un fuerte impacto en el territorio donde se ubica la institución educativa y, por consiguiente, en su comunidad educativa.

1.2 Antecedentes

De acuerdo con el interés de la presente investigación, el rastreo bibliográfico se realizó con el objetivo de conocer las principales aportaciones que se han realizado sobre la institución y su contexto, con especial énfasis en los documentos que abordan el concepto de Habitancia. Este proceso de búsqueda se centró en estudios, artículos de revista, libros y trabajos de pregrado y posgrado escritos entre el 2010 al 2022, que pudieran aportar una comprensión más amplia sobre cómo se ha conceptualizado y aplicado la Habitancia en el contexto educativo. A través de este análisis bibliográfico, se pretende situar la investigación dentro de un marco teórico que permita interpretar los antecedentes relevantes y guiar la construcción de nuevos conocimientos en torno al tema de estudio.

Se realizó un trabajo de rastreo, donde se recopiló información de diversas fuentes que abordaban el tema de Habitancia y convivencia escolar, entre ellas, trabajos de pregrado en Trabajo Social de la Universidad del Valle. Uno de esos trabajos se centró en la I.E. Nuevo Latir y examinó las experiencias de convivencia familiar y escolar de estudiantes de ciclo IV durante el periodo de clases virtuales en el marco del confinamiento por COVID-19 (2020-2021). El estudio, realizado por (Arias et al., 2023) tuvo como objetivo explorar cómo el confinamiento social había afectado tanto la convivencia dentro de las familias como las relaciones en el entorno escolar, particularmente entre las y los estudiantes adolescentes del grado 10°-1 de dicha institución.

El trabajo reveló que el confinamiento provocó una crisis en las dinámicas familiares y escolares, al convertir el hogar en un espacio multifuncional: lugar de trabajo, de estudio y de esparcimiento. Este cambio afectó profundamente las rutinas de convivencia y la forma en que los miembros de la familia se relacionaban entre sí. La investigación destacó que, a pesar de las dificultades, el aislamiento también ofreció a algunos estudiantes la oportunidad de fortalecer los lazos familiares. No obstante, evidenció también las diferencias y particularidades de cada estructura familiar, lo que influyó de manera significativa en la convivencia tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

En términos de convivencia escolar, el estudio subraya que la I.E, en su rol de garante de derechos, no solo desempeñó una función académica, sino que también asumió responsabilidades relacionadas con la dinámica familiar, tales como las pautas de crianza, la salud mental y el acompañamiento en los procesos académicos. Los hallazgos indican que, para las y los estudiantes, la convivencia familiar representa una experiencia personal e íntima, que en muchos casos se distanció de la convivencia escolar. Además, se muestra que la convivencia familiar, en varios casos, se intensificó durante el confinamiento, generando más espacios para compartir y conocer mejor el entorno familiar. Este trabajo de grado ofrece aportes significativos para el estudio de la Habitancia y la convivencia escolar, al proporcionar un contexto de análisis que integra tanto las implicaciones del confinamiento como las respuestas de la institución educativa frente a los retos derivados de la crisis sanitaria.

El segundo trabajo de grado se centró en la intervención profesional de Trabajo Social en el ámbito de la educación básica y media en Santiago de Cali, específicamente en la I.E Nuevo Latir, entre 2015 y 2019. Su objetivo principal fue caracterizar las intervenciones realizadas por estudiantes en práctica y profesionales del área, analizando cómo dichas intervenciones abordaron las problemáticas sociales que afectan tanto a las y los estudiantes como a la comunidad educativa en general. En este contexto, la investigación buscó reconstruir y evaluar críticamente las prácticas de los trabajadores sociales, comprendiendo la educación como un campo problemático de intervención. Asimismo, se subraya cómo este campo se presenta como una oportunidad para el desarrollo profesional de la disciplina, al contribuir a la garantía de derechos de las y los estudiantes.

El tercer trabajo de grado, titulado *Entre Encuentros y Desencuentros; Tensiones y Aperturas; Saberes y Aprendizajes* (2017) corresponde a una sistematización de la experiencia de la primera práctica académica de las y los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle en la I.E Nuevo Latir, realizada entre septiembre de 2016 y julio de 2017. Este estudio presenta una reflexión sobre los

aprendizajes y desafíos encontrados en el proceso de intervención social dentro de la institución, destacando tanto las tensiones como las posibilidades de cambio que surgieron a partir de la interacción con la realidad social de las y los estudiantes y la comunidad educativa.

Ambos trabajos contribuyen a comprender cómo el trabajo social, en el contexto educativo, puede ser una herramienta eficaz para abordar las problemáticas sociales que afectan a las y los estudiantes, a la vez que permiten una reflexión sobre la práctica profesional y el desarrollo de estrategias de intervención social en el ámbito escolar. Adicionalmente, se realizaron revisiones documentales de los informes de práctica de estudiantes de Trabajo Social correspondientes al periodo 2016-2023. Uno de los hallazgos importantes de estos informes fue el enfoque en los riesgos de violencia que afectan la Habitancia en el ciclo I, específicamente durante el periodo 2012-2022. Estos documentos destacaron la intervención del equipo psicosocial, las y los estudiantes y los cuidadores con el objetivo de prevenir las violencias que impactan la convivencia escolar. No obstante, se evidenció que los y las docentes no fueron incluidos como actores principales en este proceso.

El informe propuso fortalecer las prácticas de Habitancia, el cuidado emocional y la construcción de paz en la comunidad educativa, con un enfoque específico en los grados de transición y brújula, tanto en la I.E Nuevo Latir como en la sede IDC. A través de esta intervención, se identificaron diversas problemáticas que afectan la Habitancia y se promovió la educación para la paz, trabajando en el fortalecimiento de habilidades emocionales, la gestión de conflictos y el acompañamiento en prácticas de crianza.

En el informe de 2020, los practicantes enfocaron su atención en las dinámicas familiares afectadas por la crisis de la pandemia del Covid-19. Se brindó atención psicosocial virtual, tanto individual como grupal, a estudiantes y sus familias, implementando talleres de educación, promoción y prevención dirigidos a grupos de estudiantes del ciclo IV. Estos talleres abordaron temáticas como motivación, autonomía, disciplina, compromiso y planeación, relacionándolas con el concepto de Habitancia y su impacto en el proyecto de vida de las y los estudiantes.

Por otro lado, en el informe de práctica correspondiente al periodo 2018-2019, se identificaron las características de la convivencia escolar y la resolución de conflictos entre las y los estudiantes mediante un grupo focal. A partir de sus experiencias y opiniones, se analizaron dos categorías principales relacionadas con la Habitancia: las relaciones entre estudiantes y docentes, y la influencia del entorno

material de la institución, incluidos los objetos presentes en las aulas, en la motivación de las y los estudiantes. Este análisis permitió concluir que las y los estudiantes no diferenciaban claramente entre la Habitancia y el manual tradicional de convivencia escolar, y que no se habían apropiado completamente del manual de Habitancia institucional. En conjunto, estos informes documentan la evolución de las intervenciones y reflexiones sobre la Habitancia escolar en la institución, destacando la importancia de un enfoque integral que involucre a toda la comunidad educativa para mejorar la convivencia, la gestión emocional y la resolución de conflictos en el entorno escolar.

Por otra parte, como parte de un trabajo de grado del programa de Trabajo Social, se presentó una investigación sobre *Acuerdos para la Habitancia y su relación con el desarrollo de habilidades para la vida* (2019) en la que se abordó la importancia e impacto de los Acuerdos de Habitancia dentro de la comunidad educativa de la I.E. Nuevo Latir. La investigación resaltó cómo los acuerdos contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y al bienestar de las y los estudiantes, involucrando en algunos apartados a los y las docentes y su rol en este proceso. Según las conclusiones del estudio, los y las docentes y directivos de la institución emplean diversas estrategias pedagógicas para fomentar la Habitancia en el espacio educativo, reconociendo que el trato de las y los profesores hacia los y las estudiantes puede ser un medio para el desarrollo de habilidades para la vida (HpV). No obstante, a pesar de los esfuerzos de los directivos, las y los estudiantes aún no han logrado interiorizar completamente los Acuerdos para la Habitancia.

Este hallazgo sugiere que, aunque los y las docentes utilizan estrategias para implementar los acuerdos, estas resultan en ocasiones insuficientes para lograr una apropiación efectiva por parte de las y los estudiantes. La investigación invita a profundizar en los factores que influyen en la falta de reconocimiento y aprendizaje de los acuerdos, tales como las relaciones familiares, la enseñanza de los y las docentes y el contexto social en el que las y los estudiantes se encuentran. Este análisis resalta la necesidad de investigar cómo los y las docentes enseñan y transmiten los Acuerdos para la Habitancia, y qué aspectos de su formación y prácticas pedagógicas pueden estar incidiendo en la apropiación de estos acuerdos por parte de los y las estudiantes.

El estudio denominado *Acuerdos para la Habitancia y su relación con el desarrollo de habilidades para la vida* (2019) realizado por Treicy Dallam Barrera Pancha de la Universidad Católica Lumen Gentium de Santiago de Cali, tuvo como objetivo analizar el impacto del proyecto innovador de la Institución Educativa Nuevo Latir en el desarrollo de las habilidades para la vida de los y las estudiantes

de grado once, y explorar su relación con los Acuerdos para la Habitancia implementados por la institución. A través de métodos como la revisión documental, encuestas y observación, la investigación presenta una visión integral de los resultados obtenidos.

El estudio revela que, a pesar de los esfuerzos por implementar los Acuerdos para la Habitancia, los y las estudiantes presentan deficiencias en habilidades sociales y muestran un bajo nivel de apropiación de dichos acuerdos. Aunque la institución promueve el fortalecimiento de habilidades para la vida y sociales, la falta de interiorización de los acuerdos por parte de los y las estudiantes se atribuye a múltiples factores, como la influencia del contexto social y las relaciones familiares. Además, se destaca que la mayoría de los y las estudiantes no perciben una diferencia significativa entre los Acuerdos para la Habitancia y los manuales de convivencia tradicionales, lo que refleja la necesidad de una mayor participación y comprensión en torno a estos acuerdos.

Por otro lado, la investigación subraya la importancia de estos acuerdos en el contexto de la comuna 14, caracterizada por altos índices de violencia y problemas sociales, donde los Acuerdos para la Habitancia contribuyen a la convivencia escolar, el respeto por la diversidad y la resolución de conflictos. Los acuerdos no solo se presentan como un documento normativo, sino como una herramienta que fomenta la formación ciudadana y el desarrollo integral de las y los estudiantes. Finalmente, se concluye que el éxito de los Acuerdos de Habitancia depende de la colaboración de toda la comunidad educativa y de la implementación de condiciones estructurales adecuadas que permitan el desarrollo tanto académico como social de las y los estudiantes, promoviendo un cambio positivo en un contexto marcado por la vulnerabilidad social.

Por último, Diana Carolina Duque-Acosta (2019), en su trabajo de grado de Maestría en Intervención Social de la Universidad del Valle, titulado *Convivencia Escolar: entre la Confianza y la Norma. Escuela en concesión. Barrio Potrero Grande, Cali-Colombia*, planteó como objetivo principal comprender los significados de la convivencia escolar construidos a lo largo de los nueve años (2008-2017) de operación de una escuela en el barrio Potrero Grande, Cali. Aunque no se trata de un trabajo directamente relacionado con la I.E. Nuevo Latir, el estudio ofrece valiosas perspectivas sobre la convivencia escolar, destacando la necesidad de incorporar enfoques etnográficos que consideren las particularidades sociodemográficas de las y los estudiantes.

La institución educativa en cuestión, ubicada en un barrio cercano a la sede Isaías Duarte Cancino de la I.E. Nuevo Latir, comparte características similares con la comunidad educativa de esta institución. En las consideraciones finales de su investigación, Duque-Acosta (2019) señala que, para el sostenimiento de la convivencia escolar en este contexto, se reconoce la importancia del marco normativo institucional, el cual ha evolucionado desde el "manual de convivencia" hacia el "pacto para la convivencia". Este cambio busca, a través de la participación y la democracia, generar nuevas comprensiones sobre las relaciones escolares, el conflicto, la convivencia y las normas.

Este trabajo de maestría se convierte en un referente clave para la investigación sobre convivencia escolar en contextos similares al de la I.E. Nuevo Latir, proporcionando un enfoque valioso para el desarrollo de estrategias pedagógicas que favorezcan la convivencia y el fortalecimiento de las relaciones entre la comunidad educativa.

Esta investigación se centró en el concepto de Habitancia, los Acuerdos de Habitancia y la percepción de los y las docentes de la I.E. Isaías Duarte Cancino. El estudio se desarrolló a partir de las prácticas realizadas en el colegio en los ciclos I (transición, primero, segundo y brújula) y III (sexto, séptimo, octavo y caminar a la secundaria). El ciclo III fue uno de los más relevantes, ya que fue el periodo en el que se presentaron una mayor cantidad de atenciones psicosociales relacionadas con problemas de Habitancia y convivencia en el aula de tipo 1². A pesar de la frecuencia de estos problemas, pocos docentes se involucraron en su resolución, lo que generó la pregunta sobre las razones de tantas dificultades. ¿Acaso no se maneja adecuadamente la Habitancia? ¿Qué sucedía con los y las docentes frente a estos problemas? Además, se tuvo la oportunidad de realizar observación participante junto al coordinador de Habitancia, no solo en las reuniones y en la resolución de conflictos de las y los estudiantes, sino también en eventos y en el seguimiento de la normativa, lo que permitió obtener un mejor acercamiento sobre la apuesta institucional en cuanto a la gestión de la Habitancia.

Considerando lo anterior, resulta fundamental avanzar en el análisis de las prácticas pedagógicas que los y las docentes utilizan para la implementación de los Acuerdos para la Habitancia y la

² Las situaciones que afectan la convivencia escolar se clasifican en tres tipos: situaciones tipo 1, que corresponden a conflictos manejados inadecuadamente y situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud; situaciones tipo 2, de agresión escolar, acoso escolar y ciberacoso que no constituyen un delito y que se presentan de forma repetida o sistemática o causan daño sin incapacidad; y situaciones tipo 3, de agresión escolar constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad o formación sexual u otros delitos según la ley penal vigente.

construcción colectiva del concepto de Habitancia. Hasta este punto, se encuentran estudios sobre los impactos de la pandemia por COVID-19 en las dinámicas escolares; también se habla sobre la apropiación del concepto de Habitancia por parte del estudiantado, así como las habilidades sociales que esta apuesta institucional puede fortalecer o desarrollar en los y las estudiantes. Además, se obtuvo información sobre la relación entre docentes y estudiantes. Sin embargo, no se encontraron estudios sobre la noción de Habitancia que tienen los y las docentes. Por esto, se pasaron varios filtros para llegar a la delimitación del estudio, la población, el tema y otros aspectos claves que orientaron la investigación.

Finalmente, se determina que esta investigación no solo se centra en comprender la noción que los y las docentes tienen del concepto de Habitancia, sino que también busca develar las prácticas pedagógicas que utilizan para su implementación, así como los sentidos que le atribuyen en el marco de la apuesta institucional de la I.E. Nuevo Latir. A diferencia de los antecedentes revisados, que han abordado la Habitancia desde las experiencias estudiantiles, el impacto de los Acuerdos en el desarrollo de habilidades sociales, o desde la intervención del Trabajo Social en contextos de alta vulnerabilidad, este trabajo aporta una mirada específica sobre el rol del profesorado en la apropiación y puesta en práctica de la Habitancia en el aula. Se trata, por tanto, de un estudio que visibiliza las formas en que los y las docentes, desde su labor pedagógica cotidiana, interpretan, adaptan o tensionan esta propuesta institucional, contribuyendo así a comprender los alcances, retos y posibilidades de la Habitancia como proyecto ético, educativo y político en el contexto de la educación pública.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo construyen los y las docentes de la IE Nuevo Latir el concepto de Habitancia desde su quehacer pedagógico y cómo se vincula en este quehacer, la apuesta institucional de la I.E. Nuevo Latir, sede Isaías Duarte Cancino de Santiago de Cali 2023-2024?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Reconocer cómo se construye el concepto de Habitancia en el quehacer pedagógico de los y las docentes y cómo se vincula en este quehacer, la apuesta institucional de la I.E. Nuevo Latir, sede Isaías Duarte Cancino de Santiago de Cali 2023.

1.4.2 Objetivos específicos

- Explorar cómo se ha realizado el proceso de presentación y socialización de los Acuerdos de Habitancia con docentes de la institución Educativa Nuevo Latir, sede Isaías Duarte Cancino.
- Recuperar desde la narrativa de los y las docentes cómo construyen desde su labor pedagógica el concepto de Habitancia.
- Comprender la relación que se establece entre la construcción de la Habitancia que hacen los y las docentes desde su práctica pedagógica con los Acuerdos de Habitancia expresados en los documentos institucionales.

1.5 Justificación

A partir de lo expuesto anteriormente, surgió la necesidad de investigar el proceso de implementación de los Acuerdos para la Habitancia (2018 hasta el año 2024) desde la labor pedagógica de los y las docentes de la institución, con el fin de comprender cómo han construido e implementado este concepto en su práctica diaria. Según los informes de práctica de estudiantes anteriores, se ha identificado que muchos docentes presentan una baja apropiación del concepto de Habitancia y, en algunos casos, no perciben una diferencia significativa entre los Acuerdos para la Habitancia y un manual de convivencia tradicional. Esta situación genera la preocupación de conocer cómo los y las docentes de la institución interpretan y aplican estos acuerdos, dado que cuentan con ideas previas sobre lo que estos deberían ser, lo que desearían que fueran y lo que finalmente ocurre en la práctica.

En estas ideas previas juegan un papel fundamental la relación entre poder y autoridad en la formación de las y los estudiantes, otorgándoles un lugar como sujetos de derecho, lo que les permite discutir, participar o, en su defecto, ser excluidos de estos procesos. A esta interacción se le denomina relación pedagógica, Según la conceptualización planteada por los Acuerdos de Habitancia

La relación pedagógica se inscribe en la cosmovisión pedagógica que cada docente tiene sobre la educación, su labor pedagógica y su propia humanidad. Establecer relaciones respetuosas de los derechos de las y los estudiantes pasa, entonces, por la relación pedagógica, ya que, sin duda, establecer relaciones dialógicas con las y los estudiantes será clave para el aprendizaje. (p. 17)

En este sentido, se consideró pertinente llevar a cabo una investigación que permitiera conocer el concepto de Habitancia construido por los y las docentes a partir de su práctica profesional, y cómo sus enfoques pedagógicos se alinean con la propuesta institucional de la I.E. Nuevo Latir, en este caso, sede Isaías Duarte Cancino. Aunque se había hecho referencia extensamente de los Acuerdos para la Habitancia (ADH) y del concepto de Habitancia en relación con las y los estudiantes, especialmente en términos de desarrollo de habilidades sociales (Barrera-Pancha, 2022) y su impacto en las familias (Gómez et al., 2022) se había indagado poco sobre la apropiación de este concepto por parte de los y las docentes y la formación recibida al respecto. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo abordar este vacío, indagar sobre el proceso de socialización de los acuerdos entre los y las docentes y explorar cómo estos se han apropiado del concepto en su labor pedagógica.

1.6 Proceso metodológico

El proceso metodológico de esta investigación se orientó desde un posicionamiento epistemológico sociocrítico (Alvarado y García, 2008) el cual guió las decisiones relacionadas con el método, las técnicas de recolección de información y la selección de los participantes. Este enfoque permitió asumir la investigación como un proceso interpretativo y reflexivo, en el que el conocimiento se construye a partir del diálogo con los actores involucrados y de la comprensión de sus prácticas en contextos específicos.

Desde esta perspectiva, se consideró que las concepciones de los y las docentes en torno a la Habitancia no pueden comprenderse de manera aislada, sino en relación con las dinámicas institucionales, las experiencias pedagógicas y las condiciones sociales que atraviesan su quehacer cotidiano. En consecuencia, la investigación priorizó estrategias metodológicas que posibilitaran el acceso a los significados, percepciones y experiencias construidas por los sujetos en su práctica educativa. A partir de estos referentes, se optó por un enfoque metodológico cualitativo, cuyas características y procedimientos se desarrollan en los apartados siguientes.

1.6.1 Método

En coherencia con el posicionamiento epistemológico sociocrítico que orienta esta investigación, se optó por un método de carácter cualitativo, dado que se buscó recopilar y analizar los diferentes discursos sobre el tema de Habitancia, a fin de reconocer los aspectos subjetivos que poseen los y las docentes sobre este concepto, así como sus percepciones respecto a los Acuerdos para la Habitancia. En

otras palabras, tal como lo plantean los autores Taylor y Bogdan (1984) respecto al método cualitativo, se consideró fundamental comprender lo que las personas piensan y dicen. El proceso de acceso al escenario investigativo también facilitó una recopilación de datos más precisa. En este caso, al ser estudiantes en práctica en la institución, se obtuvo un mejor panorama y acercamiento durante el año lectivo, debido al tiempo compartido con la población de interés para la investigación.

La investigación se basó en fuentes primarias proporcionadas por los y las docentes, directores y directoras de grupo del ciclo III de la I.E, quienes estaban presentes y conocían de primera mano el contexto a investigar. Asimismo, se utilizaron fuentes secundarias, como la recopilación y análisis de documentos institucionales, informes de prácticas, y trabajos de grado, tanto de investigación como de sistematización, sobre el tema y asuntos similares. Estos fueron obtenidos a través de búsquedas en distintas bases de datos y con el apoyo de diversos actores institucionales. Además, la revisión de casos dentro de la institución resultó pertinente para lograr los hallazgos que permitieron alcanzar el objetivo de la investigación.

1.6.2 Técnicas de recolección de datos

Teniendo en cuenta que esta investigación se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo y con la participación de los y las docentes, se hizo necesario plantear y definir diversas técnicas que promovieron su involucramiento. En este sentido, se utilizaron técnicas cualitativas que facilitaron el espacio necesario para que los y las docentes de la I.E, pudieran expresarse con libertad, compartiendo sus percepciones, emociones y experiencias en relación con el tema de la Habitancia.

A continuación, se exponen las técnicas que se utilizaron para la recolección de información:

1.6.2.1 Entrevista

Se optó por utilizar la técnica de entrevistas semiestructuradas (ver anexo 3) con los y las docentes de la I.E. Nuevo Latir, sede Isaías Duarte Cancino, con el objetivo de profundizar en los datos a nivel individual. Las entrevistas se realizaron en la jornada diurna, entre los meses de junio y septiembre, debido a la compleja dinámica escolar de la institución, la cual no permitía su realización en otros momentos fuera del horario académico laboral.

1.6.2.2 Grupo focal

Se empleó la técnica de grupo focal con estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Nuevo Latir, sede Isaías Duarte Cancino, con el propósito de explorar sus percepciones sobre los y las docentes, su conocimiento de los Acuerdos para la Habitancia, su participación en la implementación de estos y la forma en que dichos acuerdos han sido contruidos colectivamente. Esta técnica cualitativa permitió aproximarse a la configuración del concepto de Habitancia desde la perspectiva del estudiantado y a su vínculo con la apuesta institucional de la I.E. durante el año 2023.

El grupo focal contribuyó principalmente al tercer objetivo específico de la investigación, en tanto posibilitó ampliar la comprensión de la relación entre la construcción de la Habitancia que realizan los y las docentes desde su práctica pedagógica y la manera en que dicha apuesta institucional es percibida, apropiada y vivida por el estudiantado. Si bien esta técnica no se orientó a la recuperación directa de las narrativas docentes, aportó elementos complementarios para el análisis relacional entre los discursos institucionales, las prácticas pedagógicas y las experiencias escolares, fortaleciendo el proceso de triangulación de la información.

1.6.2.3 Revisión documental

Como parte del proceso de triangulación metodológica, se desarrolló una revisión documental orientada a fortalecer el análisis de la información recolectada. Se consultaron documentos institucionales, informes de práctica profesional, sistematizaciones de experiencias previas y trabajos de grado vinculados con los Acuerdos para la Habitancia y el papel de los y las docentes en su implementación. Esta técnica permitió identificar líneas de continuidad, vacíos y tensiones que contribuyeron a la formulación de interpretaciones más sólidas sobre el fenómeno estudiado.

1.6.2.4 Observación no participante

Como resultado de la práctica académica realizada en la I.E, la observación no participante fue empleada como técnica de recolección de datos, permitiendo analizar y documentar elementos clave desde una perspectiva crítica, propia del enfoque cualitativo. Esta técnica facilitó la identificación de cómo se construye el concepto de Habitancia entre los y las docentes y su vinculación con la propuesta institucional.

1.6.3 Muestra

La implementación de los ADH fue asumida de manera diversa por los y las docentes, quienes proporcionaron datos importantes. No obstante, esta investigación se centró en los y las docentes del ciclo III, que comprende los grados: sexto, séptimo, octavo y Caminar a la Secundaria. La población estudiada está conformada por un total de 16 docentes de la Institución Educativa Nuevo Latir, en su sede Isaías Duarte Cancino.

A partir del total de docentes del ciclo, se definió una muestra intencionada compuesta por cuatro docentes con mayor trayectoria en la institución, quienes manifestaron disponibilidad para participar y representaban una cuarta parte de la población objetivo. La muestra estuvo compuesta por docentes directores de grupo que atendieron las entrevistas. El proceso de selección se llevó a cabo según la disponibilidad de los y las docentes, y las necesidades del equipo investigador, debido a que se realizaron ajustes de horarios y fechas para llevar a cabo las entrevistas.

1.7 Consideraciones sobre el desarrollo del proceso metodológico

La construcción de este trabajo de investigación y específicamente del proceso metodológico implicó reconocer que este no fue un proceso lineal y que en ciertas ocasiones fue necesario reconstruir y replantear algunos aspectos de la investigación. Como primer punto, se planteó inicialmente entrevistar a los y las docentes antiguos y nuevos de la institución para analizar las diferencias en los procesos de socialización y la apropiación del concepto de Habitancia y los Acuerdos de Habitancia. Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo y a la falta de disposición de los y las docentes nuevos, quienes expresaron temor a compartir información o desconocimiento sobre el tema, se negaron a participar. En consecuencia, se optó por trabajar exclusivamente con los y las docentes antiguos de la institución, un total de cuatro, quienes mostraron gran disposición y compromiso para colaborar con la investigación.

Otro de los desafíos que surgieron en la investigación fue la necesidad de reprogramar la agenda para las entrevistas con los y las docentes. Dado que el colegio se encontraba en un contexto complejo, marcado por múltiples problemáticas, los horarios de las clases y de los y las docentes variaban constantemente, debido a reemplazos, reorganización de los horarios de los cursos, movilizaciones sociales de las y los profesores, incluso un paro de docentes. Esto provocó que las entrevistas se

aplazaran, retrasando así el avance de la investigación. No obstante, con el tiempo, se logró llevar a cabo las entrevistas necesarias para el desarrollo del estudio.

Uno de los cambios que se presentó en el proceso de la investigación fue el intento de obtener una entrevista con el coordinador de Habitación, quien no solo llevaba mucho tiempo en la institución, sino que también era una de las personas más informadas sobre el tema y la más cercana a los acuerdos relacionados con las problemáticas tanto de las y los estudiantes como de los y las docentes. Sin embargo, al buscar la entrevista, se descubrió que el coordinador había sido trasladado a otra institución, lo que dificultó el contacto y el agendamiento de la entrevista.

Cabe señalar que, para el proceso de revisión de la redacción, se hizo un uso puntual de herramientas de inteligencia artificial con el fin de verificar aspectos de ortografía, gramática y claridad textual, entendiendo que su función fue únicamente de apoyo técnico en la escritura, sin reemplazar en ningún momento el análisis crítico, la interpretación de la información ni la autoría del contenido de esta investigación.

En conclusión, el proceso metodológico no se desarrolló de forma lineal; a medida que se fueron presentando desafíos y obstáculos, las técnicas de recolección de información requirieron una reevaluación y adaptación de lo pensado inicialmente. La necesidad de replantear el grupo de participantes y adaptarse a cambios imprevistos, como la reprogramación de entrevistas o la imposibilidad de contactar a ciertos actores clave, evidenció que el proceso de investigación se construyó de manera flexible y dinámica. En lugar de seguir una trayectoria preestablecida, se adaptó y modificó según las circunstancias y los nuevos hallazgos, lo que resalta la naturaleza no lineal del proceso metodológico que se ve influenciado por los cambios en el contexto, las limitaciones de tiempo y las condiciones externas.

2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Este estudio adoptó una perspectiva de análisis fundamentada en un enfoque teórico crítico-social, lo cual posibilitó la aproximación a las concepciones que construyen los y las docentes sobre la noción de Habitancia. Según Alvarado y García (2008) el paradigma sociocrítico se fundamenta en la crítica social y tiene un carácter autorreflexivo. A partir de esta perspectiva, se analizó el papel de los y las docentes en la construcción de relaciones pedagógicas en el marco de la propuesta institucional de los Acuerdos para la Habitancia, en la sede Isaías Duarte Cancino de la I.E. Nuevo Latir.

De acuerdo con Alvarado y García (2008) este paradigma considera que el conocimiento se construye a partir de los intereses y necesidades de los grupos sociales. Su objetivo es promover la autonomía racional y liberadora del ser humano, lo cual se logra a través de la capacitación de los individuos para la participación y transformación social. Además, enfatiza la importancia de la autorreflexión y el conocimiento situado, permitiendo que cada persona tome conciencia de su rol dentro del grupo.

2.1 Habitancia

El concepto de Habitancia es un eje central de esta investigación. Este nace en la I.E. Nuevo Latir como una integración y unificación de los términos convivencia y habitar, los cuales son dos aspectos que convergen en las dinámicas sociales y culturales de la comunidad educativa. Este nuevo concepto se introduce fundamentado en el reconocimiento de las relaciones que se crean con el territorio y los diferentes actores que lo habitan.

Cabe señalar que el término *Habitancia* no se encuentra registrado en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) lo que refuerza su carácter de construcción conceptual situada, producida en el marco de una apuesta pedagógica propia de la IE, en respuesta a las necesidades, experiencias y reflexiones de su comunidad educativa. En ese sentido, el documento tomado como referencia para el desarrollo de esta investigación se titula *Acuerdos para la Habitancia* (2021) elaborado por los directivos de la I.E. Nuevo Latir, en el cual se introduce el concepto de **HABITANCIA** como una respuesta crítica a los alcances limitados del enfoque tradicional de la convivencia escolar. Mencionan que, si bien el concepto de convivencia alude a la interacción entre pares humanos, la Habitancia amplía esta comprensión al incluir no solo las relaciones entre personas, sino también los vínculos que se establecen

con otras formas de vida, como animales y plantas, con el territorio que se habita y con los referentes culturales que atraviesan la cotidianidad escolar.

Cuando hablamos de convivencia es convivir y nos referimos a vivir con el otro, y ese otro es un par, una persona. Se limita entonces a la relación que establecemos los seres humanos, dejando por fuera la relación que sostenemos con otras especies como animales y plantas y, por otro, la relación que establecemos con el lugar que habitamos. El concepto HABITANCIA intenta por tanto ampliar nuestra comprensión sobre esos procesos relacionales, generando así la necesidad de tomar consciencia de la importancia de revisar la forma como interactuamos con las demás personas, las demás especies y el hábitat en el que nos desarrollamos, sin descartar la cultura del contexto. HABITANCIA es una composición conceptual de Hábitat y Convivencia en presente siendo. (Acuerdos para la Habitancia, 2021, p. 5)

Esta comprensión institucional dialoga directamente con el planteamiento de Tobar-Tovar (2025) quien propone entender la Habitancia no como un conjunto de reglas disciplinarias, sino como una forma de aprendizaje moral y comunitario. En sus términos, “entenderemos la Habitancia como una gramática moral, una ampliación del lenguaje cívico que busca ganar sensibilidad respecto de las prácticas sociales que acrecientan la vulnerabilidad (...) se trata de pedagogía para el cuidado y bienestar de las juventudes populares” (p. 127).

En el mismo sentido, el autor la define explícitamente como una propuesta pedagógica orientada a construir acuerdos colectivos en territorios populares: “Habitancia es una pedagogía popular orientada a la construcción de consensos entre actores sociales” (p.138) que habitan barrios vulnerables del Distrito de Aguablanca. Señala que fue creada por docentes de primaria y secundaria de la I.E. Nuevo Latir en 2016, ante la necesidad de generar condiciones de seguridad y respeto por la infraestructura escolar, y de promover pactos sobre el cuidado de lo público como base de la vida en común. Esta mirada resulta especialmente pertinente para comprender la Habitancia como un proyecto educativo que articula lo pedagógico con lo territorial: educar para “habitar” implica construir comunidad, fortalecer vínculos y reconfigurar prácticas cotidianas de relación con el entorno material y simbólico.

De manera concreta, el enfoque institucional se operacionaliza en un proceso participativo de acuerdos que transita del aula a la asamblea y a instancias institucionales como el Comité de Habitancia, incorporando ajustes asociados a la normativa vigente. El resultado se organiza en cinco categorías que orientan los principios de la Habitancia: (1) Me veo, me reconozco, me merezco; (2) Me relaciono con

los otros; (3) Me relaciono con el mundo material; (4) La acción de dar a mi comunidad y al mundo; y (5) Mi responsabilidad con mi formación ética, física, emocional, cognitiva, social y espiritual. Estas categorías coinciden con los niveles de formación que reporta Tobar-Tovar (2025) donde la reflexión avanza desde el cuerpo y la identidad, hacia la vida comunitaria en el presente, el cuidado de las infraestructuras públicas y los bienes escasos, el aporte a la comunidad con perspectiva ecológica y la responsabilidad del proyecto de vida en comunidad.

Cabe resaltar el valor que adquieren no solo el diálogo, sino también la participación activa de la comunidad educativa en la elaboración e incorporación de normas orientadas al cuidado de las relaciones interpersonales y del hábitat. Esta apuesta se refuerza en la comprensión de la Habitancia como proceso formativo y no meramente sancionatorio: implica, en palabras de Tobar-Tovar (2025) “un cuestionamiento continuo sobre el presente y su relación con una vida comunitaria que responde a crisis urbanas. Recupera los predicamentos éticos de la individualidad y los vincula con responsabilidades colectivas que permiten una disposición para el cambio social” (p.144)

Desde esta perspectiva, el habitar no se reduce al espacio físico que se ocupa, sino que se comprende como un entramado de relaciones materiales, simbólicas y culturales que configuran la experiencia cotidiana de la comunidad educativa. El hábitat incluye el territorio escolar, los espacios compartidos, los seres vivos que lo habitan y los referentes culturales que orientan formas de interacción, cuidado y pertenencia. Esta comprensión contrasta con enfoques predominantes en instituciones educativas donde persisten manuales tradicionales centrados en lógicas normativas y sancionatorias, que privilegian el control del comportamiento por encima de la participación y la construcción colectiva de sentidos. En cambio, la Habitancia, tal como se formula institucionalmente y como la interpreta Tobar-Tovar (2025) se orienta a formar sensibilidad, construir acuerdos, cuidar lo común y fortalecer la comunidad como condición para hacer posible la convivencia.

2.2 Convivencia

La convivencia, desde la perspectiva crítico-social, puede definirse en dos dimensiones. La primera corresponde a “la acción de convivir, así como la relación entre los que conviven. Dentro de esta segunda acepción, convivencia significa, más concretamente, vivir en buena armonía con los demás” (Giménez-Romero, 2005, p. 8). Esto implica que la convivencia trasciende la mera coexistencia en un mismo

espacio con otros seres vivos, y se centra en el vínculo que se crea a través de las relaciones, interacciones y experiencias compartidas entre ellos.

Además, la convivencia no es algo inherente, sino que debe ser construida activamente. Esta construcción depende de un proceso colectivo e intersubjetivo que implica “aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto” (Giménez-Romero, 2005, p. 10). En este sentido, al asumir la convivencia como una dimensión social que define pautas de relacionamiento entre individuos en un contexto específico, dichas pautas conllevan una carga ideológica, una imposición legal y un condicionamiento estructural que regulan tanto los límites como los razonamientos subjetivos de las personas que conviven.

En este contexto, surge la pregunta de cómo se relaciona este término con el concepto que emerge desde la IE, entendiendo que, la Habitancia y la convivencia son conceptos que están interrelacionados, aunque con enfoques distintos, especialmente dentro del contexto educativo y social. Ambos conceptos buscan mejorar la relaciones e interacciones de los individuos, en este caso los y las estudiantes, con su entorno. Sin embargo, la Habitancia amplía el concepto de convivencia al incluir no sólo las relaciones entre las personas, sino también con otras especies y el hábitat en el que se desarrollan.

La Habitancia propone una comprensión más profunda de los procesos relacionales, fomentando interacciones más amplias y significativas, no sólo entre las y los estudiantes, sino también con el mundo material e inmaterial, integrando aspectos éticos, emocionales y espirituales (Acuerdos para la Habitancia, 2023). En contraste, la convivencia se centra principalmente en las relaciones interpersonales dentro del contexto social de los y las estudiantes, buscando armonía y respeto mutuo en los vínculos estrechamente humanos (Giménez-Romero, 2005).

Las diferencias entre estos dos conceptos también son clave y se pueden clasificar en tres aspectos. Primeramente, en su enfoque relacional, la Habitancia aborda la relación entre los individuos, otras especies y su hábitat, entendiendo la convivencia como un proceso integrador que involucra el respeto mutuo y la interacción con el entorno natural y social. La convivencia, por su parte, se enfoca en la relación entre personas, promoviendo una convivencia pacífica y respetuosa dentro de un espacio compartido.

Por otro lado, frente a una dimensión inclusiva, la Habitancia incorpora una reflexión sobre el lugar que habitan los y las estudiantes, considerando la interacción con plantas, animales y el medio ambiente. Esto convierte a la Habitancia en un concepto más holístico y ecológico. Por otro lado, la convivencia se centra en los valores y normas sociales compartidas, así como en la construcción colectiva de una vida en común (Giménez-Romero, 2005). Finalmente, aunque ambos conceptos involucran procesos colectivos, la Habitancia plantea una construcción más participativa y reflexiva, donde la comunidad educativa acuerda no solo normas de convivencia, sino también principios para el cuidado del hábitat y del entorno. En cambio, la convivencia, si bien también se basa en la construcción colectiva, pone su énfasis en las normas sociales y en la regulación de los conflictos interpersonales (Acuerdos para la Habitancia, 2023).

En conclusión, aunque ambos conceptos abordan las relaciones humanas y las normas que regulan esa interacción, la Habitancia expande su visión, abarcando no solo las relaciones humanas, sino también las interacciones con el entorno, el hábitat y las demás especies que interactúan con los y las estudiantes y demás de la comunidad educativa, promoviendo una conexión profunda y respetuosa con todo lo que rodea al ser humano en su proceso de formación.

2.3 Quehacer pedagógico y acciones pedagógicas

Las acciones pedagógicas, desde una perspectiva **crítico-social**, se entienden como prácticas orientadas a la liberación y a la concienciación de los oprimidos, tal como lo plantea Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* (1972). En sus propias palabras: “El educador, al ser un ser humano, no puede ser un ser que se encuentra por encima de los educandos, sino que debe ser un ser que se encuentra con ellos, en un proceso de diálogo” (p. 93). Según el autor, las acciones pedagógicas constituyen un proceso dinámico y participativo que busca la transformación social a través del ámbito educativo, promoviendo la libertad y la conciencia crítica de los sujetos. Este enfoque educativo, basado en la reflexión y el diálogo, tiene como propósito liberar a las y los estudiantes de las estructuras de opresión, ayudándolos a comprender su entorno y a actuar de manera transformadora en él.

La propuesta pedagógica de Freire (1972) refuerza la importancia de la educación dialógica, entendida como un proceso donde el diálogo es un elemento fundamental en la construcción del conocimiento. Para el autor, la educación no debe ser un acto unidireccional en el que el docente impone saberes al estudiante, sino un proceso de intercambio en el que ambas partes participan activamente. Este

enfoque fomenta la reflexión crítica y la concienciación, permitiendo que las y los estudiantes se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje.

En este punto es importante precisar que el documento institucional *Acuerdos para la Habitancia* (2021) no cita de manera explícita a Freire (1972) como referente pedagógico. Sin embargo, sí expone una fundamentación pedagógica propia centrada en el diálogo, la democracia y la construcción de acuerdos como práctica formativa: sostiene que construir relaciones dialógicas con los y las estudiantes es lo que constituye la clave para el aprendizaje y plantea que la Habitancia escolar se basa en acordar mínimos de respeto y solidaridad “asumiendo el diálogo..., la vivencia de la democracia” (p.18) y reconociendo el papel comunitario en la transformación del territorio.

Además, indica que estos acuerdos deben revisarse para generar preguntas que incidan en el plan de estudios y la propuesta pedagógico/didáctica., y que su construcción debe responder a fundamentos filosóficos y pedagógicos orientados por preguntas sobre la escuela y la convivencia que se busca construir. Desde esta investigación, Freire (1972) opera entonces como un marco teórico para interpretar críticamente esa apuesta institucional.

A partir de esa fundamentación institucional, los planteamientos de Freire (1972) permiten **leer y** problematizar la Habitancia, pues comparten énfasis en diálogo, participación y formación crítica. En ambos casos, se promueve una visión más inclusiva y holística de la educación, en la que el desarrollo personal no solo se centra en la relación entre educador y educando (docente y estudiante) sino también en el vínculo con el entorno y la comunidad.

Uno de los aspectos comunes entre ambos enfoques es la relación horizontal y la participación activa. Freire (1972) propone que la relación entre docente y estudiante debe ser horizontal, basada en el diálogo, donde ambos participan activamente en la construcción del conocimiento. En su obra, el docente debe estar en sintonía con el estudiante, promoviendo una educación en la que hay un aprendizaje mutuo y enriquecedor. En el concepto de Habitancia, también se enfatiza de una relación horizontal no solo entre los individuos, sino también con su entorno, otras especies y el espacio en el que habita. El aprendizaje y la convivencia se entienden como procesos de intercambio recíproco, lo que coincide con los principios del diálogo y la participación activa que propone Freire (1972). En este sentido, tanto la educación crítica como la Habitancia promueven espacios de colaboración donde estudiantes y docentes tienen voz en la construcción del entorno y los acuerdos que lo regulan.

Otro punto de articulación es la concienciación crítica y la contextualización. El quehacer pedagógico, desde la perspectiva freireana, exige que los y las estudiantes tomen conciencia de las condiciones sociales que los afectan. Esto implica no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también reflexionar críticamente sobre el contexto político y social en el que viven. En el caso de la Habitancia, también se resalta la importancia de promover conciencia sobre la manera en que nos relacionamos con los demás y con el lugar que habitamos. Se busca que los y las estudiantes desarrollen una conciencia crítica frente a su responsabilidad con el medio ambiente y con las relaciones que construyen en el entorno escolar. En ambos enfoques, el objetivo es transformar las realidades que afectan tanto a los individuos como a la comunidad educativa en general.

La acción y la reflexión son pilares fundamentales tanto en la propuesta pedagógica de Freire (1972) como en el concepto de Habitancia. La educación debe ser entendida como un proceso activo, en el que se combine la reflexión con la acción para generar transformaciones en el entorno. De manera similar, la Habitancia promueve la reflexión sobre el espacio habitado y las interacciones que allí se producen, motivando el compromiso de los actores educativos con la mejora de las condiciones materiales, sociales y relacionales de la comunidad.

Otro elemento clave en ambos planteamientos es el desarrollo integral de las personas. En el caso de la Habitancia, se resalta la formación de estudiantes y docentes en todas sus dimensiones: cognitiva, emocional, ética, social y física. Freire (1972) también insiste en que la educación debe contribuir al fortalecimiento de la autonomía y la conciencia crítica, formando sujetos capaces de actuar como agentes de cambio, tanto en el presente como en su futuro como ciudadanos.

Como se señaló anteriormente en este capítulo, los Acuerdos para la Habitancia incluyen cinco categorías que funcionan como principios orientadores de la convivencia y las relaciones en la comunidad educativa. Estas categorías integran valores como el respeto y la responsabilidad, así como acciones concretas como la participación comunitaria y el cuidado del entorno y de los seres que lo habitan. De manera análoga, Freire (1972) sostiene que las acciones pedagógicas deben fomentar la conciencia crítica, el diálogo y la acción transformadora. Tanto los Acuerdos para la Habitancia como la pedagogía freireana comparten la intención de construir una comunidad educativa basada en la participación, la cooperación, la reflexión, la transformación social y el respeto por el otro.

En conclusión, tanto la pedagogía de Freire (1972) como la propuesta de la Habitancia coinciden en que la educación no debe centrarse exclusivamente en el aspecto académico, sino en el desarrollo integral de las personas dentro de su contexto social y ambiental. Ambos enfoques destacan la importancia del diálogo, la conciencia crítica, la acción transformadora y la responsabilidad colectiva como elementos clave para mejorar las relaciones interpersonales y transformar el entorno en que se vive.

2.4 Del manual de convivencia a los Acuerdos de Habitancia: un tránsito pedagógico y político

El tránsito del manual de convivencia hacia los Acuerdos de Habitancia representa una transformación sustancial en la manera de concebir la vida escolar, en tanto implica una mirada crítica sobre la normatividad tradicional, sus mecanismos de control y sus alcances pedagógicos. Mientras los manuales de convivencia responden a una lógica regulatoria basada en la prescripción y la sanción, los Acuerdos de Habitancia emergen como una apuesta política y pedagógica construida colectivamente, orientada por principios restaurativos, participativos y vinculados al territorio.

La siguiente tabla sintetiza las principales diferencias entre ambos enfoques a partir de seis dimensiones clave, permitiendo visibilizar el cambio conceptual y práctico que implica este tránsito en las instituciones educativas que los han adoptado.

Tabla 1. Comparación entre el Manual de Convivencia y los Acuerdos de Habitancia según seis dimensiones clave.

DIMENSIONES	MANUAL DE CONVIVENCIA	ACUERDOS DE HABITANCIA
FINALIDAD	Tiene como finalidad establecer normas, derechos y deberes que regulen el comportamiento de estudiantes en la institución educativa, en busca de un ambiente de convivencia pacífica.	El objetivo es llegar a consensos a partir de las categorías que orientan las pautas básicas de relacionamiento interpersonal y con el espacio que se habita, interiorizando una sana y armoniosa Habitancia.
NATURALEZA DEL DOCUMENTO NORMATIVO	Se fundamenta en la Ley General de la Educación y tiene un origen directriz jerárquico establecido.	Nacen en la construcción colectiva de la comunidad educativa y tienen principios democráticos participativos.

PARTICIPACIÓN	La participación en este tipo de documento se limita a los Comités de Convivencia Escolar que tiene representación de los diferentes actores de la comunidad educativa. Es una participación pasiva donde se socializan las normas establecidas.	La creación del documento tiene un proceso de participación amplio con espacios deliberativos democráticos donde los actores de la comunidad educativa asumen una participación activa e incidente en el establecimiento de normas y pautas de relacionamiento
RELACIÓN CON EL TERRITORIO	Los manuales de convivencia establecen normas puntuales sobre el uso debido de los espacios físicos.	Los Acuerdos de Habitancia hablan de la relación que se puede establecer con el mundo material y el significado que se da a este. Procurando un sentido de pertenencia con el territorio que se habita.
SUJETO EDUCATIVO	Se concibe como sujeto educativo con derechos y deberes a los y las estudiantes.	Los y las estudiantes son asumidos como sujetos de derechos en el proceso de formación.
RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	Frente al conflicto y sus posibles soluciones, las acciones estipuladas en los manuales son punitivas y con orientación disciplinaria.	Los acuerdos buscan soluciones con medidas correctivas, formativas y restauradoras, enmarcadas en un enfoque restaurativo que pretende que los individuos se hagan responsables del daño infligido al otro.

Fuente: Adaptado de Acuerdos de Habitancia (2023) y Actualización de manuales de convivencia escolar (2022).

Es necesario definir qué se va a entender por apuesta institucional, en tanto esto hace parte de su objetivo general.

2.5 Contexto de la investigación

La Institución Educativa Nuevo Latir es una escuela pública ubicada en el Distrito Especial de Santiago de Cali, la sede central se encuentra en el Distrito de Aguablanca, en el oriente de la ciudad, entre las comunas 13, 14 y 15, específicamente en los barrios Alfonso Bonilla Aragón, Mojica I y Omar Torrijos. La segunda sede, Isaías Duarte Cancino, está ubicada en el barrio Poblado II, en el Corregimiento de Navarro, cerca del Hospital Isaías Duarte Cancino (Institución Educativa Nuevo Latir, 2018).

El territorio donde se encuentra la institución está habitado mayoritariamente por personas desplazadas por la violencia, especialmente del Pacífico colombiano, lo que ha dado lugar a una notable diversidad cultural y étnica, principalmente de comunidades negras. Esta diversidad se refleja en las tradiciones y expresiones culturales que confluyen en la institución. La población del área se encuentra

en estratos socioeconómicos 0, 1 y 2, y los asentamientos informales son comunes. La ubicación geográfica de la comuna limita el acceso a servicios institucionales y las oportunidades de desarrollo, lo que facilita la presencia de actores armados y organizaciones delincuenciales que ejercen control territorial, generando un entorno de violencia en la comuna (Institución Educativa Nuevo Latir, 2018).

La I.E fue creada bajo el Proyecto de Ciudadelas Educativas de la Secretaría de Educación Municipal, enmarcado en el Plan de Gobierno de Jorge Iván Ospina; de acuerdo con (Castaño et al., 2019) se estimaba que el proyecto beneficiaría a cerca de 3.000 estudiantes. En la actualidad, la sede principal alberga aproximadamente 1.500 estudiantes, mientras que la sede Isaías Duarte Cancino cuenta con una población cercana a los 2.100 estudiantes.

Los niveles de atención e intervención educativa están divididos por etapas de educación: En un primer momento tenemos al CDI (Centro de desarrollo infantil) el cual se llama “Cariño” y atiende población en la etapa de educación inicial preescolar, antes de entrar a lo que se conoce como la primaria, en donde están ubicados ciclo I (transiciones, primeros y segundos) y ciclo II (terceros, cuartos y quintos); adicionalmente, en bachillerato se encuentran los y las estudiantes de ciclo III (sextos, séptimos y octavos) y ciclo IV (novenos, décimos y onces).

Adicionalmente están los grupos de Mediación Escolar, en cada sede, en donde un equipo de jóvenes con capacidades de liderazgo, a través de la comunicación han creado una estrategia que busca incidir positivamente en situaciones y problemáticas del contexto escolar, utilizando medio audiovisuales. En ciclo I y ciclo III los grupos de nivelación se llaman Brújula y Caminando hacia la secundaria respectivamente.

La misión de la I.E. NL es:

La Institución Educativa Nuevo Latir, comprometida con la convivencia y la transformación social, el emprendimiento y la transformación integral de las y los estudiantes, de las familias y comunidad en general, ofrece una educación integral con énfasis en arte y sus temas. Esta institución propende por medio de una propuesta pedagógica alternativa, incidir en la formación de ciudadanos íntegros, participativos, autónomos y solidarios quienes a través de la cultura, el arte, la ciencia, la tecnología, el deporte y el cuidado del medio ambiente, puedan gestionar los cambios que permitan crear una mejor sociedad. (Institución Educativa Nuevo Latir, 2018, p. 97)

La visión de la I.E. es:

La Institución Educativa Oficial Nuevo Latir, será reconocida en el 2020 como un eje articulador y dinamizador de los procesos de integración e inclusión social, del desarrollo y la transformación política y cultural de la comunidad educativa y de las comunas 13, 14 y 15 de Santiago de Cali. Para ello desarrollará programas de educación formal en los niveles de primera infancia, básica, media y superior, así como educación para el trabajo y desarrollo humano. (Institución Educativa Nuevo Latir, 2018, p. 97)

En líneas generales, la ubicación de la Institución Educativa desde un inicio resulta estratégica, porque se convierte en un espacio de inclusión de niñas, niños, jóvenes y su comunidad en general, que cuenta con unas necesidades especiales. Lo hace a través de principios de respeto y reconocimiento, brindándole a la comunidad un lugar sin barreras en el acceso. Apuesta por la participación activa de la comunidad en la elaboración de una propuesta educativa, lo que es una muestra de que la institución está enfocada en poder brindarle respuestas a las necesidades del contexto y las personas, no olvidando la riqueza étnica, cultural, artística y multicultural que caracteriza a este sector (Lozano, 2011). En términos precisos, y si analizamos la propuesta educativa que tiene la I.E:

[...] la formación de un sujeto que se potencialice en lo afectivo, lo intelectual, lo relacional, lo físico y lo emocional sin separarse de su forma de percibir y relacionarse con el mundo [...] El gran propósito de la Ciudadela Educativa Nuevo Latir es ser el motor de desarrollo y la transformación del Oriente de la Ciudad. (Lozano, 2011, p. 10)

La institución educativa de Nuevo Latir se ha enfocado en, a través de un modelo educativo alternativo, incidir de manera positiva en índices de pobreza, violencia, deserción, bajo rendimiento académico y más del Distrito de Aguablanca, con el propósito de que estos disminuyan en el tiempo. Para esto se ha caracterizado por entender que el contexto en el que se ubica como I.E. está atravesado por diversos factores que afectan el desarrollo y el bienestar de la comunidad educativa, así como el hecho de que se enfrenta en un entorno donde convive una diversidad de culturas y etnias debido a la misma dinámica de poblamiento del Distrito de Aguablanca (así lo reconocen en el Proyecto Educativo Institucional - PEI).

En este sentido, Lozano (2011) menciona que considera que el nacimiento y el porqué de la creación de la I.E. NL está determinado esencialmente, en primer lugar, por su propio contexto que tiene

unas demandas claramente específicas, sin embargo, un segundo punto importante será las apuestas que se tuvieron en su momento y son visibles en la actualidad sobre los sujetos que se quieren formar en el Oriente de la ciudad, específicamente el Distrito de Aguablanca.

2.6 Marco normativo

La institución y sus Acuerdos de Habitancia, son regidos por un marco legal nacional desde el 8 de febrero de 1994, cuando se crea la Ley 115, Ley General de Educación, por medio de la cual se plantean diferentes tipos de educación y decreta directrices que orientan el desarrollo de estas. Para el caso de la I.E. Nuevo Latir, el PEI plantea en el punto 2, del Capítulo I; una Perspectiva de un Nuevo Modelo, un modelo alternativo que atienda el direccionamiento del Modelo Formal de la Ley 115 de 1994, pero tenga en cuenta aspectos claves que se plantean en el modelo de Etno-educación que reconoce diversos rasgos culturales, sociales y ancestrales de la población estudiantil.

Por tanto, siendo Colombia uno de los países fundadores de las Naciones Unidas desde 1945 (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2023) debe cumplir entre las áreas principales de la organización, la protección de los derechos humanos y apoyar el desarrollo sostenible. Por lo que en la Constitución Política de Colombia (1991, Art. 67), precisamente soporta el derecho a la educación de la siguiente manera:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. (Constitución Política de Colombia, 1991)

De igual manera, en el Artículo 44, se establece que son Derechos fundamentales de las niñas y los niños:

[...] la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia

física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia (Constitución Política de Colombia, 1991).

En ese sentido, la educación, entendida como un derecho fundamental, es también un medio para garantizar el desarrollo integral de la niñez. La Constitución atribuye su protección a la familia, la sociedad y el Estado, quienes deben velar por su cumplimiento en condiciones de equidad, pertinencia y dignidad. Estos derechos tienen un carácter prevalente frente a los de las demás personas y su garantía es exigible por cualquier miembro de la sociedad (Constitución Política de Colombia, 1991).

Además de lo anterior, en el año 2013 y en consecuencia con las demandas internacionales sobre educación, el Estado colombiano en cabeza del entonces presidente Juan Manuel Santos, desarrolló la Ley 1620 de 2013 que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar de la que hablaremos más adelante.

La anterior ley se crea teniendo en cuenta las disposiciones de la Ley 115 de 1994 que es la Ley General de Educación, en correlación con el artículo 67 de la constitución política, la cual define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en los diferentes niveles (preescolar, básica y media) ya sea formal o no formal. En esta ley se entiende que “[...] la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, p. 1).

Pensando en el desarrollo integral de los y las estudiantes en todos los niveles educativos, se proponen objetivos en torno a: una formación personal, responsable y autónoma en ejercicio de derechos y deberes; una formación ética, moral fomentada en el respeto de los D.D. H.H.; la formación de valores y principios para la participación y la organización; el desarrollo del conocimiento del sí y la construcción de identidad sexual; solidaridad internacional; prácticas que orienten escolar, profesional y ocupacionalmente; interés y respeto por la identidad cultural (Ley 115 de 1994).

3. ANÁLISIS Y HALLAZGOS

Con el propósito de reconocer cómo se construye el concepto de Habitancia en los y las docentes desde su quehacer pedagógico, se aborda esta primera categoría de análisis, que permite conocer el proceso de presentación y socialización de los Acuerdos de Habitancia en la institución educativa. Este proceso es clave, ya que el conocimiento y la apropiación del concepto por parte del cuerpo docente constituyen la base para su implementación efectiva en el aula y en las dinámicas escolares. La forma en que los y las docentes comprenden y asumen la Habitancia impacta directamente en su capacidad para transmitir y sostener prácticas pedagógicas coherentes con esta apuesta institucional.

3.1 Docentes conociendo la Habitancia y sus acuerdos

los y las docentes de la Institución Educativa Nuevo Latir, sede Isaías Duarte Cancino, asumen un rol fundamental en la implementación de los Acuerdos de Habitancia, pues son quienes median cotidianamente entre las orientaciones institucionales y la experiencia vivida por el estudiantado. En este sentido, dominar el concepto de Habitancia cobra relevancia en su quehacer pedagógico. Tal como se plantea en el documento *Acuerdos para la Habitancia* (2021) no basta con conocer el término: este debe ser objeto de un proceso de interiorización y apropiación por parte de todos los actores educativos.

En este proceso, los y las docentes, son un engranaje clave, para esta interiorización ellos y ellas, como los caracteriza Dubet y Martucelli (1998) actúan como “agentes de selección social” y a través de sus prácticas pedagógicas tienen la posibilidad de incidir significativamente en la acogida del modelo convivencial propuesto. Para que esto ocurra, deben haber pasado previamente por un proceso de concienciación respecto a los fundamentos, objetivos y alcances de los Acuerdos de Habitancia. En palabras del propio autor, varios docentes consideran que su labor va más allá de enseñar contenidos académicos, pues sienten el compromiso de brindar a sus estudiantes herramientas culturales y formativas que fortalezcan los vínculos, las relaciones y el pensamiento crítico dentro del contexto escolar.

Desde esta perspectiva, cobra sentido indagar cómo se dio el proceso de socialización del concepto de Habitancia y los Acuerdos de Habitancia. Para efectos analíticos, se distinguió dos dimensiones complementarias, construidas a partir del análisis del documento institucional y de los relatos docentes recolectados: el proceso de socialización institucional y el proceso de interiorización autónoma. Ambas

dimensiones apuntan a un mismo propósito: la apropiación de la Habitancia, pero difieren en sus formas, tiempos, medios y niveles de implicación subjetiva, lo cual permite comprender mejor las tensiones y posibilidades que atraviesan su implementación.

3.1.1 Proceso de socialización institucional

La presentación magistral de lo que representa la estrategia de Habitancia corresponde al primer momento que aquí se denomina Proceso de Socialización Institucional. En el marco de Bourdieu (1977) este tipo de socialización puede entenderse como un mecanismo que reproduce y legitima prácticas, estructuras y valores dominantes a través de su institucionalización simbólica. Desde esta perspectiva, la socialización del concepto de Habitancia y de sus Acuerdos, en el contexto de la Institución Educativa Isaías Duarte Cancino, se puede interpretar como un proceso que busca legitimar una nueva propuesta convivencial, enmarcada en una apuesta institucional particular.

Las entrevistas realizadas a los y las docentes evidencian algunas coincidencias en sus relatos sobre el primer acercamiento a la Habitancia. De forma recurrente, mencionan que este conocimiento inicial fue mediado por la figura del rector:

Inicialmente el rector nos hizo una presentación, nos habló del PEI, de la institución, y luego nos habló de los Acuerdos para la Habitancia (participante 03, comunicación personal, 15 junio 2024).

Esta presentación se dio a través de una metodología expositiva, propia de una dinámica vertical, en la cual se introdujo la apuesta institucional como parte del proceso de inducción docente. En la misma presentación, los y las docentes recibieron el documento de los Acuerdos para la Habitancia por distintos medios:

El documento escrito nos lo entregan para nosotros ir realizando las lecturas (Participante 01, comunicación personal, 17 septiembre del 2024) y Se hizo a través, obviamente, de nuestros correos (Participante 01, comunicación personal, 17 septiembre del 2024).

Aunque se reconoce este primer momento de acercamiento institucional, los testimonios también dan cuenta de ciertos vacíos en la comprensión del concepto y sus implicaciones pedagógicas. Como lo señala una docente:

El rector, Hugo Alberto, nos hace una presentación de qué es Habitancia. Sin embargo, yo noté que quedaron muchas dudas (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

Otro docente refuerza esta impresión al indicar que fue en la práctica cotidiana donde emergieron necesidades no resueltas por la presentación inicial:

En el quehacer del día a día se fueron presentando necesidades que obviamente yo no manejaba del término (Participante 02, comunicación personal ,16 abril del 2024).

Estos testimonios muestran que la presentación inicial no alcanzó a consolidar una comprensión sólida ni una apropiación crítica por parte del cuerpo docente. Según Bourdieu (1977) para que un concepto adquiera legitimidad simbólica debe ser reconocido como valioso por los actores del campo. Es decir, debe convertirse en capital simbólico, entendido como un recurso cultural con autoridad y poder dentro de un espacio social específico, en este caso, el campo educativo. Mientras el concepto de Habitancia permanezca como un discurso externo, no apropiado ni articulado a la práctica cotidiana, carecerá de la legitimidad necesaria para transformar las dinámicas escolares.

En efecto, algunas entrevistas evidencian que la implementación del concepto generó tensiones frente a modelos previos de disciplina más verticales y punitivos:

Empezó a trabajar con nosotros la parte de Acuerdos para la Habitancia con los y las docentes de bachillerato, pero ahí también hubo un choque porque muchos maestros todavía pensaban la educación desde la dinámica de la disciplina. (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024)

Si se entiende entonces a los y las docentes como agentes de selección social, también es necesario reconocer que ellos y ellas no son meros transmisores de lineamientos institucionales, sino educandos en constante formación. Tal como señala Freire (1972) la educación debe partir del diálogo, del reconocimiento del otro como sujeto activo en el proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, imponer la propuesta de Habitancia desde una lógica bancaria, vertical y prescriptiva contradice el espíritu transformador que se pretende instaurar.

Freire (1972) afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 72). Desde esta mirada, las resistencias pueden leerse como expresiones legítimas de una socialización que no fue suficientemente significativa ni contextualizada. La apuesta de Habitancia, en lugar de desplegarse como un proceso horizontal de reflexión conjunta, fue introducida como un modelo ya definido, sin generar las condiciones de apropiación necesarias para que los y las docentes se sintieran parte activa de su construcción.

Esto sugiere que el proceso de socialización institucional, si bien introdujo formalmente la propuesta de Habitancia, no logró generar las condiciones necesarias para su legitimación como práctica pedagógica transformadora. En términos de Bourdieu (1977) esto implica que la propuesta no adquirió el estatus de capital simbólico, es decir, no fue interiorizada colectivamente como un recurso legítimo y valioso dentro del campo educativo. Para que un concepto como la Habitancia adquiera valor simbólico y eficacia práctica, debe ser reconocido no solo desde la autoridad institucional, sino también desde el reconocimiento mutuo entre actores, a través de un proceso de apropiación situado, significativo y coherente con los habitus profesionales de quienes lo reciben.

Aquí es donde Freire (1972) ofrece claves fundamentales para comprender el límite de esta socialización. Desde su propuesta de educación dialógica, insiste en que el aprendizaje significativo se produce en la medida en que se construye colectivamente a través del diálogo, la problematización y la praxis. El docente es un sujeto activo que también aprende, reflexiona y transforma junto a otros. En este caso, los y las docentes se convierten en educandos dentro del mismo proceso de construcción de la Habitancia, y por tanto requieren espacios donde puedan no solo recibir la propuesta, sino discutirla, contextualizarla y resignificarla desde su práctica cotidiana.

La presentación magistral o la entrega de documentos por correo, aunque necesarios como punto de partida, no son suficientes para activar un proceso de concienciación crítica, tal como lo plantea Freire (1972) ni para producir el reconocimiento simbólico del concepto dentro del campo educativo, como lo plantea Bourdieu (1977). En este primer escenario de socialización entonces, la distancia entre la propuesta institucional y la experiencia situada de los y las docentes impidió que la Habitancia se consolidara como una herramienta legítima de transformación pedagógica.

Además, las tensiones entre los Acuerdos para la Habitancia y el manual de convivencia tradicional evidencian una disputa simbólica entre dos modelos de escuela: uno basado en el control, la jerarquía y

la disciplina vertical, y otro que busca promover relaciones éticas, horizontales y contextualizadas. Esta disputa se inscribe en lo que Bourdieu (1977) denomina la lucha por la definición legítima del campo educativo. Mientras el modelo tradicional se encuentra sedimentado en los habitus institucionales, la Habitancia irrumpe como un intento de reconfiguración de sentido que aún no logra ser legitimado.

En este marco, si se desea que los Acuerdos para la Habitancia adquieran el estatus de capital simbólico y se integren realmente al quehacer docente, es indispensable diseñar procesos de socialización más dialógicos, colectivos y formativos que reconozcan al profesorado como sujeto epistémico, capaz de reflexionar críticamente sobre su práctica y resignificar las propuestas institucionales.

Los relatos docentes permiten concluir que el proceso de socialización institucional facilitó un primer contacto con la propuesta, pero resultó insuficiente para fomentar su apropiación real. Persistieron dudas, tensiones y resistencias frente a un cambio de paradigma que exige no solo comprensión conceptual, sino también reflexión crítica y acompañamiento continuo. Para que la Habitancia se convierta en un verdadero recurso pedagógico, debe ser reintroducida mediante metodologías dialógicas que reconozcan al docente como un sujeto de saber y de transformación, y no únicamente como un operador de lineamientos externos.

3.1.2 Proceso de interiorización y apropiación de la Habitancia

Tras el primer acercamiento institucional al concepto de Habitancia, relatado en el apartado anterior, las entrevistas con los y las docentes revelan que el proceso de comprensión y aplicación del concepto no se agotó en esa etapa inicial. Por eso, para efectos analíticos, se entiende por proceso de interiorización autónoma el conjunto de aprendizajes, resignificaciones y modos de implementación de la Habitancia que el cuerpo docente desarrolla más allá de la inducción o socialización formal, a partir de su experiencia cotidiana, el diálogo entre pares y la necesidad de encontrar herramientas pedagógicas situadas.

Este proceso es autogestionado en la medida en que no depende de un plan institucional único y sistemático, sino que se activa por iniciativa docente y se consolida mediante prácticas compartidas, acompañamientos informales y ajustes progresivos en el quehacer pedagógico.

Este proceso se desplegó en un contexto institucional particular: un profesorado heterogéneo, con docentes recién vinculados (en su mayoría provisionales y con trayectorias previas fuera del ámbito escolar) y docentes con mayor antigüedad vinculados a la sede principal, y una población estudiantil descrita como compleja en relación con el conflicto. En ese escenario, la socialización inicial resultó insuficiente para resolver dudas y orientar la práctica, lo que impulsó espacios de encuentro, diálogo y formación entre pares. En palabras de un docente:

Empezamos a tener como unos encuentros periódicos para poder implementar eso en las clases, implementar eso con las y los estudiantes y fue la manera como empezamos a meternos nosotros también a ese concepto nuevo (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024)

Este fragmento sugiere el inicio de una apropiación activa, en la que los y las docentes empiezan a construir colectivamente sentidos alrededor de la Habitancia. En estos espacios, muchas veces impulsados desde la propia inquietud docente, participaron no solo maestros nuevos y antiguos, sino también madres, padres de familia y profesionales de apoyo. Como lo describe otro docente:

Muchos [docentes] sí lo manejaban, los de la sede principal. Porque muchos de la sede principal habían sido fundadores de la institución y pues ellos conocían todo... Entonces, en las reuniones que había de formación docente, ellos tenían mayor profundidad del tema, entonces ahí se empezó a ver la necesidad de que los y las docentes de la sede principal dieran formación a los otros sobre el concepto de Habitancia, cómo implementarlo (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

Aquí se evidencia cómo el capital cultural acumulado por ciertos docentes, quienes ya tenían trayectoria en la institución, comenzó a ser compartido y valorado dentro de los espacios colectivos. En términos de Bourdieu (1977) estos encuentros permiten que ciertos saberes se transformen en capital simbólico cuando son reconocidos como legítimos y útiles por el colectivo, lo que facilita su circulación y apropiación dentro del campo educativo. La participación de madres y padres de familia también fue clave en este proceso. En reuniones generales y talleres, el concepto de Habitancia comenzó a ser trabajado más allá del aula, ampliando su campo de legitimidad simbólica. Así lo señala un docente:

Pues también se hizo en las reuniones generales donde se cita a padres de familia, a la comunidad en general, ahí se pudo trabajar una parte en unos talleres que de pronto los compañeros que nos colaboraban en esa época de profesionales de apoyo trabajaban. Entonces nos daban a nosotros un material para que nosotros los trabajamos en algo llamado, pues que le llaman en los colegios privados normalmente en las reuniones

que es, ay, el nombre se me escapa, que son unos talleres que hace uno con los padres de familia ahí y ahí se explicaba eso, se explicaba y ya los papás empezaron a entender eso. las y los estudiantes ya lo manejan, ya manejan las categorías de Habitancia, yo soy una persona que me mantengo constantemente en eso y cada que tengo la oportunidad pues se lo recuerdo, le socializo eso. (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024)

Esta dinámica de apropiación colectiva coincide con lo planteado por Cendales *et al.* (2016) en el libro de *Pedagogías y metodologías de la Educación Popular*, quien señala que la participación activa es una metodología fundamental para la construcción de ambientes cooperativos y reflexivos. En la medida en que los distintos actores educativos se reconocen como protagonistas del proceso de aprendizaje, se configuran escenarios de co-construcción del conocimiento. Esto incluye no solo a las y los estudiantes, sino también a docentes, familias y comunidad.

A pesar de los esfuerzos colectivos por comprender e implementar la propuesta, algunos docentes señalaron que el proceso inicial estuvo fuertemente atravesado por la improvisación y por una falta de preparación institucional para acompañar la apropiación del modelo, lo que responde tanto a una ausencia de lineamientos claros o metodologías formativas por parte de las directivas, como también a las características del cuerpo docente que llegó a la institución en ese momento. Como relata un docente:

Cuando recién llegamos, no... no, yo siento que todo estaba siendo improvisado, pero no le echo la culpa a nadie, era nuevo, todo era nuevo. Las y los profesores eran nuevos, la mayoría de docentes que llegamos éramos provisionales, no habíamos trabajado en ambientes escolares; la mayoría había trabajado en universidades, otros no estaban trabajando como docentes, entonces todos éramos nuevos. Y, si bien los otros docentes ya tenían experiencia, estaban trabajando con una población que también estaba nueva. No es lo mismo que la población supiera qué eran los Acuerdos de Habitancia, o si... ¡Ah!, esta población es bastante compleja, con muchas aristas para analizar desde el conflicto. Entonces, yo creo, personalmente, que no hubo un buen abordaje del concepto de Habitancia. No hubo, no se dieron herramientas suficientes para trabajar con los chicos. Pero si me pregunta cómo fue al comienzo, a cómo es ahora, la diferencia es abismal. Realmente se ha hecho un excelente trabajo desde las directivas hasta nosotros, para que los muchachos se apropien más del tema, y nosotros también, claramente. (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024)

Esta información, permite comprender que la falta de apropiación del modelo no puede explicarse únicamente desde la debilidad del proceso de socialización institucional, sino también desde las

trayectorias profesionales y formativas del profesorado. Muchos de los y las docentes vinculados en esta etapa inicial provenían de contextos universitarios o no escolares, lo que implicaba una distancia considerable con respecto a las dinámicas de la educación básica y media, y especialmente con la dimensión convivencial del trabajo escolar. Como señala Freire (1972) la práctica docente no es neutra: está cargada de experiencias, saberes previos y formas particulares de comprender la educación y la relación pedagógica. Por tanto, incorporar un modelo como la Habitancia no solo exigía comprender un nuevo marco institucional, sino también resignificar el propio rol docente en un escenario radicalmente distinto.

Así, la inexperiencia del profesorado en ambientes escolares, sumada a su llegada reciente y su desconocimiento del territorio y la población, generó una brecha adicional en el proceso de apropiación. No se trataba solamente de aprender un nuevo lenguaje institucional, sino de reinterpretarlo desde hábitos profesionales que no estaban formados para la propuesta de Habitancia. En ese sentido, se reconoce también que el tránsito hacia la interiorización fue, en buena medida, autodidacta y colectivo, más que dirigido institucionalmente. En clave freireana, podría decirse que este fue un proceso en el que los y las docentes comenzaron a actuar como educandos, problematizando su práctica, buscando respuestas y construyendo saber en diálogo con otros.

El concepto de praxis en Freire (1972) como reflexión y acción transformadora, es útil para leer este momento. A medida que los y las docentes reflexionan sobre su quehacer y transforman sus prácticas con base en la experiencia, la Habitancia deja de ser una noción impuesta y comienza a ser resignificada desde sus propias realidades. Este proceso no fue homogéneo ni lineal, pero evidencia un esfuerzo por reapropiarse de la propuesta institucional desde la experiencia situada y la práctica pedagógica concreta.

Finalmente, es importante reconocer que esta apropiación no se dio a partir de un plan formativo sistemático, sino más bien como respuesta a una necesidad sentida por parte del profesorado. La ausencia de un acompañamiento inicial estructurado, como lo muestra el siguiente testimonio, limitó las posibilidades de una apropiación más fluida desde el comienzo:

No fue elaborado... No hubo un proceso, no fue que dijimos: 'Hoy vamos a aprender qué es Habitancia' o 'Por qué nosotros tenemos Habitancia y no disciplina como en otros colegios. (Participante 02, comunicación personal ,16 abril del 2024).

A pesar de ello, los encuentros espontáneos, las conversaciones entre colegas y las actividades con la comunidad fueron configurando un proceso formativo alternativo. En este sentido, el proceso de interiorización y apropiación de la Habitancia puede entenderse como una experiencia en la que el saber fue reconstruido y resignificado en el hacer pedagógico cotidiano.

3.1.3 Acciones pedagógicas de socialización

Las acciones pedagógicas de socialización hacen referencia al proceso mediante el cual los y las docentes comienzan a apropiarse del concepto de Habitancia en el ejercicio concreto de su práctica. En este marco, se entienden como las estrategias y prácticas educativas implementadas para facilitar la comprensión y aplicación de los Acuerdos de Habitancia, propiciando espacios de reflexión, diálogo y resignificación del quehacer pedagógico en el contexto escolar. Estas acciones no solo promueven la participación activa y la construcción colectiva, sino que se insertan en procesos colaborativos que permiten anclar el concepto a las realidades cotidianas del aula y de la comunidad educativa.

Ante la falta de una estructura clara en el proceso inicial de socialización, los y las docentes de ambas sedes generaron encuentros tanto formales como informales, como las reuniones de docentes y las semanas institucionales, para aclarar dudas e inquietudes. Estos espacios, impulsados desde la iniciativa del cuerpo docente, se convirtieron en escenarios fundamentales de construcción colectiva y resignificación de la propuesta institucional. Un docente expresó al respecto:

En los encuentros que teníamos en la semana institucionales ahí nos daban charlas y talleres, sobre el proyecto de Habitancia, de hecho, la institución cuenta con un proyecto... macro, que...es de.... denominado Habitancia, y de ahí, se desprenden los demás proyectos (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024)

Estas experiencias no solo responden a una necesidad organizativa, sino que funcionaban como escenarios en los que el capital cultural de ciertos docentes, aquellos con mayor trayectoria o familiaridad con la propuesta, comenzaba a circular y consolidarse como capital simbólico (Bourdieu, 1977). Este capital simbólico, legitimado en el espacio colectivo, permitía que las prácticas asociadas a la Habitancia fueran valoradas, reproducidas y apropiadas como referentes dentro del campo educativo.

Estos encuentros no fueron la única herramienta pedagógica utilizada en la institución. Otras acciones pedagógicas de socialización implementadas durante la inducción sobre la Habitancia y sus

Acuerdos, según lo relataron varios docentes, incluyeron el uso de diversos recursos didácticos con el fin de facilitar la comprensión y apropiación del concepto. Entre estos recursos se destacaron cartillas informativas y diapositivas de carácter lúdico, que ayudaron a hacer el proceso de aprendizaje más accesible y dinámico.

Este enfoque se alinea con la importancia atribuida a los recursos en el proceso de enseñanza, como lo plantean Rodríguez y Cruz (2014) quienes subrayan el papel crucial de los recursos didácticos en la creación de experiencias de aprendizaje significativo. Aunque los materiales utilizados no lograron, en todos los casos, transmitir profundamente el sentido de la Habitancia, sí despertaron el interés del profesorado y favorecieron su participación activa en procesos reflexivos y de apropiación conceptual, facilitando así un aprendizaje relevante y aplicable en la práctica pedagógica diaria. Un ejemplo de esta apropiación activa se ilustra en el siguiente testimonio:

La profe de sistemas, de tecnología, entonces tenía unas diapositivas muy actualizadas, muy digeribles, y muy lúdicas, y didácticas para las y los estudiantes, y uno con eso trabajaba (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024).

Esto evidencia cómo algunos docentes comenzaron a producir o adaptar materiales pedagógicos a partir de sus saberes previos, generando así formas propias de mediación que facilitaron la apropiación del concepto. Desde una lectura freireana, estas prácticas pueden leerse como ejercicios de praxis educativa: acciones pedagógicas orientadas por la reflexión crítica y la transformación de la realidad escolar (Freire, 1972). Al crear sus propios recursos y adaptarlos a sus contextos, los y las docentes no solo enseñaban, sino que aprendían en el acto mismo de enseñar, posicionándose como sujetos activos de conocimiento.

Por otro lado, una de las acciones institucionales más recientes consistió en la aplicación de una evaluación virtual, realizada en 2023, cuyo objetivo era medir el nivel de comprensión sobre la Habitancia. Sin embargo, esta herramienta se percibió como limitada por algunos docentes:

Lo que hubo fue una evaluación virtual, yo me acuerdo, sobre si habíamos entendido o no; ósea, todo se reducía como la retroalimentación (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

Aunque esta evaluación pretendía dar seguimiento al proceso, su diseño unidireccional y descontextualizado dificultó que cumpliera con una función formativa real. Desde Freire (1972) este tipo de prácticas puede situarse en el enfoque de la educación bancaria, en el que se privilegia la verificación de contenidos por encima de la problematización y el diálogo. En contraste, el proceso de apropiación que había emergido espontáneamente entre docentes, a partir del intercambio horizontal y la experiencia situada, constituía un ejercicio de educación dialógica más coherente con los principios de la propuesta institucional.

La categoría de acciones pedagógicas de socialización revela un proceso que, aunque inicialmente fragmentado y poco estructurado, fue fortalecido por la agencia del profesorado. Lejos de ser receptores de un mandato institucional, los y las docentes activaron estrategias propias, compartieron saberes, elaboraron materiales y generaron espacios colectivos de comprensión. Este tránsito entre una socialización unidireccional basada en cartillas, charlas y diapositivas, hacia una socialización dialógica construida en la práctica colaborativa, es clave para comprender la dinámica del proceso.

Desde Bourdieu (1977) se puede afirmar que la apropiación de los Acuerdos para la Habitancia solo es posible cuando estos logran convertirse en capital simbólico compartido, es decir, cuando son reconocidos, valorados y reproducidos dentro del campo educativo. Y desde Freire (1972) que esta apropiación requiere espacios donde el conocimiento no sea depositado, sino reconstruido críticamente en diálogo con la experiencia y la comunidad. En síntesis, las acciones pedagógicas de socialización en la institución muestran una voluntad clara de resignificar el concepto de Habitancia desde el hacer pedagógico. Aunque aún quedan retos en términos de acompañamiento sistemático y evaluación formativa, se evidencian avances significativos en la construcción de una propuesta que, al ser apropiada de manera colectiva, empieza a consolidarse como una práctica viva, ética y situada en el entramado escolar.

3.2. Construcción de los Acuerdos de Habitancia desde la labor pedagógica de los y las docentes

En esta categoría de análisis se recupera, desde la narrativa de los y las docentes, cómo construyen el concepto de Habitancia a partir de su labor pedagógica y cómo contribuyen a la implementación de los Acuerdos de Habitancia dentro del aula. Estos acuerdos son comprendidos como una herramienta clave para propiciar un ambiente o hábitat basado en el respeto, la corresponsabilidad y la colaboración.

Desde su práctica educativa cotidiana, los y las docentes no sólo asumen un rol en la gestión de la convivencia escolar, sino que también integran los principios de la Habitancia en el desarrollo de sus asignaturas. Esta incorporación se da como parte de un proceso que vincula el quehacer pedagógico con los valores que orientan el modelo institucional. Al articular el contenido académico con los valores de la Habitancia, los y las docentes fomentan en los y las estudiantes aprendizajes disciplinares y habilidades sociales y éticas vinculadas a la vida en comunidad.

De esta manera, los Acuerdos para la Habitancia se convierten en una expresión práctica del enfoque pedagógico de la institución, al insertarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje como marco de referencia para una experiencia educativa más integral y crítica.

3.2.1 Noción de Habitancia: La Habitancia es un ejercicio de paz

La noción de Habitancia, según los relatos docentes de la sede Isaías Duarte Cancino, es una construcción situada que articula la dimensión relacional con el sentido de pertenencia, la apropiación del espacio y la capacidad de agencia pedagógica. En palabras de un docente, en la Habitancia tenemos ya la incorporación a la convivencia de los seres vivos y no vivos (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024) lo que implica una ampliación de la mirada sobre la vida escolar para incluir elementos materiales y afectivos que configuran el entorno educativo. Así, frente a un modelo tradicional centrado en el control del comportamiento, la Habitancia emerge como una apuesta ética y pedagógica por construir un habitar compartido.

Este giro en la comprensión de la convivencia se refleja en la idea, reiterada por varios docentes, de que la paz comienza con el reconocimiento de sí mismo y la construcción del vínculo con el otro. Como expresa una docente:

Habitancia es que las y los estudiantes aprendan a convivir en paz, ¿sí? Y para convivir en paz es necesario uno mismo estar en paz. Entonces, cuando ellos aprenden a estar en paz consigo mismos, es decir, quererse, reconocerse (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

Esta visión coincide con la definición de convivencia propuesta por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) quienes la entienden como “los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz

duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (p. 13). Ambas perspectivas resaltan que la convivencia no solo se sustenta en estructuras o normas externas, sino que depende de un proceso interno de autoconocimiento, reconocimiento mutuo y responsabilidad compartida.

Desde esta lectura, la Habitancia puede ser comprendida como una praxis en sentido freiriano: una experiencia pedagógica que articula reflexión crítica y acción transformadora, y que reconoce que la paz en el entorno escolar se construye desde el interior de cada sujeto en relación dialógica con los otros. El reconocimiento personal y la paz interior, entonces, se convierten en condiciones previas para establecer relaciones armónicas, lo que finalmente contribuye a un ambiente escolar colaborativo y ético.

En esta línea, la construcción de la Habitancia no puede ser entendida como una política impuesta desde lo institucional, sino como una experiencia vivida y negociada en el campo educativo. Bourdieu (1977) señala que para que un concepto adquiera valor como capital simbólico debe ser reconocido como legítimo por quienes participan en dicho campo. En este sentido, la apropiación de la Habitancia por parte de los y las docentes —su resignificación, su aplicación en la práctica, su defensa frente a modelos tradicionales— constituye un ejemplo de cómo un concepto puede ser dotado de sentido desde la experiencia situada, no simplemente desde su formulación normativa.

Los relatos evidencian que la noción de Habitancia se distingue claramente de los enfoques disciplinarios tradicionales, muchas veces asociados al vigilar y castigar (Foucault, 2002, citado en participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024). Como indica un docente:

La Habitancia no es disciplina, es la construcción del acuerdo donde dos, o más partes... participamos y acordamos de cómo van a ser nuestras reglas de juego (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

Revelando una comprensión dialógica y participativa del orden escolar, en la que las y los estudiantes no son solo receptores de normas, sino coautores de los marcos de convivencia. Aun así, el profesorado no plantea una ruptura total con el concepto de disciplina, sino una integración crítica.

La Habitancia tiene que ver con la disciplina, o sea, no son como dos conceptos que se refutan entre ellos, sino que al contrario se pueden complementar (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

Lo que está en juego no es la existencia o no de reglas, sino la manera en que estas se construyen y gestionan, abriendo paso a formas pedagógicas más horizontales y restaurativas.

“Quien comete una falta disciplinaria, tiene la oportunidad de... buscar de qué forma yo puedo resarcir a la institución y a la comunidad educativa” (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024) señala la misma docente, dando cuenta de un enfoque que prioriza la reparación antes que la sanción.

En este sentido, el concepto de Habitancia promueve una pedagogía de la pertenencia, donde la relación con el entorno material cobra un valor ético. Para mí es fundamental en el concepto de Habitancia la importancia que tengo yo en el medio que me desenvuelvo. Es decir, cuando una persona sabe que lo que haga va a repercutir en bien o lo contrario, entonces ya sale a relucir para mí lo más importante allí que es el sentido de pertenencia. Con la Habitancia se da eso, o sea, yo pertenezco a este lugar y por lo tanto debo de tratarlo bien, debo de beneficiarme, pero también permitir que otro se beneficie (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024). Este sentido de pertenencia configura lo que Bourdieu (1977) denomina *habitus*: disposiciones que no solo orientan el comportamiento individual, sino que vinculan a los sujetos con el campo en el que habitan. Así, el reconocimiento de la escuela como espacio propio, que puede ser transformado y cuidado, se convierte en una herramienta potente para la formación de ciudadanía.

La propuesta de Habitancia también interpela al cuerpo docente, invitándolo a reconfigurar su rol y su práctica. Los y las docentes se reconocen como sujetos en proceso, cuyas experiencias, saberes previos y reflexiones son fundamentales para activar el cambio. Una de las docentes lo expresa así:

Vivir la escuela y hacer un ejercicio real de vivir la escuela desde lo que como sujeto que soy, o que yo traigo y cómo lo que la escuela me ofrece me transforma para mejorar día a día (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede separarse de la vivencia cotidiana, del diálogo y del reconocimiento mutuo, de la reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo.

En suma, la noción de Habitancia, tal como es construida por el profesorado, tensiona el modelo tradicional de convivencia escolar y abre un horizonte pedagógico más amplio, que incluye la dimensión material, simbólica y relacional de la vida escolar. Se trata de una apuesta por formar estudiantes críticos, conscientes de su entorno y partícipes activos de su comunidad. Al articular el cuidado de sí, el respeto al otro y la apropiación del espacio compartido, la Habitancia deviene un ejercicio de paz, no como ausencia de conflicto, sino como construcción cotidiana de condiciones para el bienestar colectivo.

3.2.2 Percepciones de los y las docentes sobre los Acuerdos de Habitancia

Los Acuerdos de Habitancia, según el documento institucional con actualización en el año 2021, es esa carta magna de la Institución Educativa Nuevo Latir que, a partir de 5 categorías, desglosa detalladamente las pautas relacionales, los roles de cada actor, la estructura organizativa, los derechos y deberes, entre otros aspectos, que generan todo un andamiaje alrededor de la apuesta institucional de La Habitancia. En relación con la noción de Habitancia discutida anteriormente, esta sección se centra en las percepciones de los y las docentes de la institución educativa sobre los Acuerdos de Habitancia; el objetivo es analizar cómo, a través de sus jornadas escolares diarias, los y las docentes perciben los ADH como documento rector e integrador que regula las dinámicas escolares y que puede resultar beneficioso para su labor pedagógica. A través de esta exploración, se busca entender la relevancia de los Acuerdos de Habitancia en el contexto educativo y su impacto en la práctica docente.

Los Acuerdos de Habitancia representan, para el cuerpo docente de la sede Isaías Duarte Cancino, un documento estructuralmente más complejo y transformador que el tradicional manual de convivencia. Este texto rector, construido en clave participativa y actualizado en 2021, condensa una visión integral de la escuela como espacio relacional, ético y político. Según el documento institucional, los ADH operan como carta magna de la Habitancia al desplegar, a partir de cinco categorías, un marco de pautas, relaciones, roles y estructuras que configuran un horizonte colectivo de vida escolar. En este sentido, los y las docentes reconocen que los Acuerdos no solo regulan la convivencia, sino que apuntan a la formación de sujetos conscientes, críticos y vinculados activamente con su entorno.

Desde la perspectiva del profesorado, la potencia de los ADH radica en su carácter dialogado y consensuado. Como lo expresa el docente 03:

Los Acuerdos de Habitancia son las maneras en que concertamos, a partir de un ejercicio participativo, cuáles son las condiciones bajo las cuales vamos a estar y ser una comunidad educativa (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

Esta afirmación remite directamente a Freire (1972) en la medida en que la construcción de acuerdos implica reflexión y acción conjunta sobre la realidad vivida. Asimismo, se aproxima a la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987) que, como bien retoma el análisis docente, privilegia el consenso alcanzado mediante el diálogo racional y situado.

Así mismo Giménez-Romero (2005) avanza en esta idea puntualizando que “en un espacio de convivencia habrá respeto a la ley y habrá prácticas de arbitraje, mediación o conciliación” (p. 5) frente a este planteamiento, la percepción de los y las docentes sobre los ADH también está atravesada por una comprensión amplia del respeto y la corresponsabilidad. Uno de ellos destaca que el valor del acuerdo radica en haber sido parte de su formulación:

Los acuerdos son fundamentales en cualquier campo donde haya una relación entre las personas porque cuando usted, lo que usted piense lo que usted diga, lo que usted haga es tenido en cuenta usted va a respetar eso y usted también va a ser de las personas que va a reconocer cuando se equivoque y como usted hizo parte de esos acuerdos, pues los va a aceptar ¿sí? Entonces el acuerdo es llegar a unos puntos en común, no siempre le van a aceptar a uno lo que uno diga, pero al menos lo tuvieron en cuenta y no se tomó la decisión de manera arbitraria. (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024)

Desde el marco teórico de Bourdieu (1977) esta experiencia puede ser leída como una disputa por el capital simbólico dentro del campo escolar: al ser reconocidos como interlocutores válidos en la formulación de normas, docentes y estudiantes transforman su posición en el espacio social de la escuela, fortaleciendo su agencia y su sentido de pertenencia.

Sin embargo, esta transformación no está exenta de tensiones. Algunos docentes reconocen resistencias internas dentro del equipo docente, especialmente frente al enfoque restaurativo de los ADH. Como señala un relato:

No, yo pienso que hay compañeros que ven como desventaja que los Acuerdos de Habitancia busquen la restauración, sí, porque muchos de los compañeros o muchos colegas vienen de una educación en la que, como siempre tenemos el dicho, 'a mí me pasó esto y no pasó nada', y creemos que por eso está bien. Asumen que el hecho de no castigar y de no reprender de las mismas maneras que se hacía hace mucho tiempo es darle más ventaja a los muchachos para que sigan haciendo las cosas mal. Pero yo creo que, cuando uno se compromete con el tema de Habitancia, al aplicarla y respetar los derechos de las y los estudiantes, ellos van tomando conciencia de que hay cosas que no se hacen, que lastiman a otros. Pero yo creo que es cuestión de ser constante y aplicar (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

Esta resistencia puede comprenderse desde el habitus Bourdieu (1977) que alude a disposiciones históricamente incorporadas, en donde muchos docentes han sido socializados en una cultura escolar punitiva, por lo que adoptar prácticas restaurativas implica una ruptura con esquemas arraigados. Desde una perspectiva crítica, los manuales de convivencia escolar pueden relacionarse con las ideas de Foucault (2002) sobre el poder, la disciplina y la normalización en el contexto educativo. Estos documentos no solo regulan el comportamiento de las y los estudiantes, sino que también perpetúan y reflejan las dinámicas de control social presentes en las instituciones. En este sentido, el manual de convivencia actúa como una herramienta disciplinaria, en la que las normas se imponen desde una estructura jerárquica, con el fin de normalizar conductas y comportamientos de los individuos dentro de un marco determinado. Esto resalta la dinámica de poder en la que el control sobre las y los estudiantes es central.

Dichas tensiones también se evidencian en los imaginarios persistentes sobre la disciplina escolar. Como menciona la docente 03:

Mucha gente se piensa la escuela todavía desde el imaginario de la disciplina (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

Lo que permite problematizar el campo educativo como un espacio de lucha simbólica, donde conviven y se enfrentan distintas visiones pedagógicas: la escuela como aparato de control versus la escuela como espacio emancipador.

Pese a estas resistencias, el profesorado destaca que los ADH promueven un enfoque de formación integral, en el que se vincula el comportamiento con la responsabilidad individual y colectiva en el proceso educativo. Tal como señala una docente:

Asumir una responsabilidad con tu formación y con tu perfil profesional definitivamente eso te ayuda a crecer... te cambia la manera incluso de percibir la escuela (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

Reflejando el potencial de los Acuerdos de Habitancia para movilizar procesos de subjetivación y conciencia crítica.

Los Acuerdos, en tanto práctica pedagógica, también amplían el horizonte de lo convivencial al incluir no sólo las relaciones interpersonales, sino también la relación con el entorno, el saber y la comunidad. Como lo expresa una de las docentes:

El manual de convivencia solamente está pensado para las relaciones entre las personas, pero no las relaciones con el entorno, no la relación con el saber, no la relación incluso con la misma comunidad (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024)

Dando cuenta de la dimensión ecosocial y epistemológica que complejiza la noción de convivencia, situando a los ADH como una herramienta que articula lo material, lo simbólico y lo ético.

En contraste con los manuales de convivencia, los y las docentes identifican tres diferencias fundamentales:

1. Mientras que los manuales priorizan la disciplina punitiva, los ADH promueven acciones restaurativas y pedagógicas.
2. Los ADH abordan la convivencia desde una perspectiva holística, incluyendo la relación con el entorno, el saber y la comunidad.
3. Los ADH se construyen de manera participativa, mientras que los manuales son elaborados e impuestos de forma vertical.

Esta transformación es percibida de forma contundente:

La Habitancia es el papá de los manuales de convivencia, está por encima (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024)

Así, se plantea una jerarquía simbólica donde la Habitancia no sustituye simplemente al manual, sino que lo trasciende, lo reconfigura y lo reinterpreta.

La perspectiva crítica permite vincular esta transformación con el análisis foucaultiano del poder disciplinario en la escuela. Los manuales de convivencia tradicionales pueden leerse como instrumentos de normalización que regulan cuerpos y conductas desde un orden jerárquico. En cambio, los ADH, al ser fruto de un proceso de construcción colectiva, operan como herramientas de redistribución del poder, generando condiciones para la emergencia de una cultura de respeto, diálogo y corresponsabilidad.

Este desplazamiento de un modelo normativo a uno dialógico implica una reconfiguración del campo escolar, donde se legitiman nuevas prácticas y se reconocen nuevos actores. Así lo manifiesta una docente al afirmar:

Yo creo que la ventaja más grande de los Acuerdos de Habitancia es que convocan a todas las maneras o la gran cantidad de maneras de ver y pensarse la escuela y eso no lo hace cualquier institución. Convocar a la comunidad para que aporten en cómo piensan, cómo ven, cómo se visualiza la escuela en su contexto (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

En esta línea, la Habitancia también redefine el sentido del respeto, valor que emerge como eje transversal del documento y de las prácticas pedagógicas asociadas. Como señala una docente:

Las categorías de Habitancia recogen lo que realmente a lo que uno debe darle relevancia, importancia, sobre todo a mi relación o sea como sujeto con mi alrededor (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024).

Aquí se vislumbra una ética relacional que pone en el centro la interacción con el otro y con el entorno, en coherencia con los principios freireanos de educación situada, diálogo horizontal y responsabilidad social.

En suma, las percepciones de los y las docentes sobre los Acuerdos de Habitancia revelan tanto su potencial transformador como las tensiones que enfrentan en su implementación. Desde la perspectiva de Bourdieu (1977) los ADH movilizan una disputa simbólica dentro del campo escolar, desestabilizando lógicas punitivas y jerárquicas, e introduciendo formas nuevas de capital simbólico asociadas al diálogo, la participación y la reparación. Pese a las resistencias, los ADH son reconocidos como una herramienta que dignifica la vida escolar, que descentraliza el poder y que transforma la convivencia en un proceso ético, pedagógico y político.

3.2.3 Acciones pedagógicas que implementan ADH

Las acciones pedagógicas a través de las cuales se implementan los Acuerdos de Habitancia (ADH) en la sede Isaías Duarte Cancino de la I.E. Nuevo Latir constituyen una praxis educativa que articula el quehacer docente con una formación integral de los y las estudiantes. Estas acciones no se limitan a la instrucción académica, sino que promueven una educación para la autonomía, el reconocimiento mutuo y la corresponsabilidad, alineándose con la propuesta de Freire (1972) quien insiste en la importancia del diálogo, la concienciación y la horizontalidad en las relaciones pedagógicas.

Desde esta perspectiva, los ADH se configuran no solo como una herramienta normativa, sino como un dispositivo pedagógico que se integra de manera transversal en los planes de aula, las actividades cotidianas y los proyectos educativos. En este marco, los y las docentes juegan un papel fundamental como mediadores de sentido, en tanto sus prácticas concretas encarnan los principios de la Habitancia y habilitan espacios de reflexión y acción transformadora.

Una de las acciones más destacadas por los y las docentes es la construcción participativa de los acuerdos de aula. Esta práctica, desarrollada al inicio del año escolar y revisada periódicamente, representa una ruptura con la lógica tradicional de la norma impuesta y abre paso a una construcción colectiva del marco convivencial. Tal como lo señala un docente:

Esos son acuerdos que ellos van construyendo. Entonces, una actividad que se realiza al principio de año es reevaluar: ¿este acuerdo nos sirve? ¿Por qué nos sirve? ¿Lo seguimos trayendo? ¿O qué proponen? (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

Este ejercicio pedagógico de construcción colectiva genera un espacio participativo como los pensados por Freire (1972) en donde propone un modelo educativo basado en el diálogo y la participación activa de los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje:

Estos son nuestros acuerdos, porque se está presentando esta situación, o será que nos falta otro. Y ellos mismos van viendo qué hace falta o qué se le puede cambiar (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

Como menciona el Freire (1972) la educación no debe ser un proceso recto y unidireccional, donde los y las docentes imponen el conocimiento, sino un proceso horizontal y participativo, en el que tanto docentes como estudiantes se involucren activamente. La revisión continua de estos acuerdos durante el año escolar refuerza este carácter dialógico y dinámico del proceso. En palabras de otro docente:

Hay unos acuerdos escritos, ya hay unos deberes escritos, ya hay unos derechos escritos, entonces ya algo concreto es lo que pasa dentro del aula, lo que ocurra allí te puede reafirmar una norma ya escrita, o te puede decir, ey, hay que hacerle cambios a eso (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024)

Desde Bourdieu (1977) estas acciones pueden interpretarse como formas de disputa y redistribución del capital simbólico en el campo escolar, estudiantes y docentes participan en la (re)configuración de la estructura normativa del aula, modificando las reglas del juego y, con ello, las relaciones de poder y legitimidad dentro de esta. Al negociar y adaptar los acuerdos, las y los estudiantes ganan voz, agencia y un sentido de pertenencia, mientras que los y las docentes reafirman su rol como facilitadores de procesos colectivos de construcción de sentido.

Asimismo, cuando los y las estudiantes participan en la definición de acuerdos y comprenden su papel en la configuración del hábitat escolar, se activa una dimensión de “democracia participativa” (De Sousa-Santos, 2014) en el aula. Esta no se limita al cumplimiento de normas, sino que impulsa la capacidad de actuar y decidir colectivamente sobre asuntos que afectan la vida cotidiana. La toma de decisiones sobre normas, el debate ético, la mediación y el reconocimiento de los otros como legítimos, forman parte de un ejercicio de ciudadanía activa.

Esta lógica participativa también se extiende al trabajo por proyectos educativos, los cuales operan como ejes articuladores de la Habitancia en la práctica docente. En particular, el proyecto de

etnoeducación fue mencionado como uno de los principales dispositivos pedagógicos para la implementación de los ADH. Este proyecto no solo responde al mandato institucional de ser una institución etnoeducadora desde 2019, sino que materializa el principio de auto-reconocimiento y dignificación de la identidad cultural de los y las estudiantes. Según una docente:

Trabajamos con las y los estudiantes toda esta parte de la identidad que tiene mucho que ver con la primera categoría ‘me veo, me reconozco, me merezco’. Entonces, trabajamos el auto reconocimiento (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

Este trabajo sobre la identidad permite situar a los y las estudiantes como sujetos históricos y culturales, cuyas trayectorias, memorias y saberes son válidos dentro del proceso educativo. Aquí se manifiesta una comprensión freireana del sujeto como ser inacabado en proceso de humanización, cuya conciencia de sí se construye en diálogo con su comunidad y su historia. A su vez, esta práctica habilita formas de resistencia a la homogeneización cultural que muchas veces impone la escuela moderna.

En términos de habitus, lo que se observa es una transformación progresiva de las disposiciones incorporadas por parte de los actores escolares. A través de estos proyectos y acciones, se promueve una nueva manera de estar y habitar la escuela, en la que el respeto, la identidad, la memoria y el diálogo ocupan un lugar central. Como resultado, se configuran nuevas formas de capital simbólico asociadas al reconocimiento cultural, la autonomía personal y la construcción colectiva de la norma.

Por otro lado, los y las docentes integran sus principios en las prácticas pedagógicas cotidianas mediante ejercicios conectados con la vida diaria de los y las estudiantes. Esta estrategia permite contextualizar el aprendizaje, haciendo que los contenidos adquieran sentido en función de las experiencias personales de los y las estudiantes, lo cual potencia la apropiación crítica de las normas de convivencia y el fortalecimiento de la conciencia colectiva.

Una de las estrategias más mencionadas es la incorporación de las categorías de los ADH dentro de los contenidos curriculares. Por ejemplo, la categoría “Me veo, me reconozco” se emplea como punto de partida para trabajar el amor propio y el autoconocimiento a través de textos en lengua castellana:

Yo busco trabajar textos donde hable del reconocimiento propio, del amor propio, de qué puedo hacer con el amor propio (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

En palabras de la docente 02, esta estrategia permite abordar simultáneamente objetivos académicos, como el reconocimiento de figuras literarias, y objetivos formativos relacionados con la identidad personal. Al no imponer el tema como eje de la clase, sino integrarlo de forma transversal, se fortalece una pedagogía crítica en la cual, como afirma Freire (1972) la educación es un acto de conocimiento que requiere del ser humano el uso de su capacidad crítica.

Así mismo, se evidencia el uso de herramientas pedagógicas estratégicas e innovadoras que buscan conectar los proyectos educativos institucionales con los Acuerdos de Habitancia. Estas estrategias apuntan a un enfoque holístico del aprendizaje, donde se integran dimensiones emocionales, éticas, sociales y académicas. En este sentido, Barrett (1997 citada en Áñez de Bravo, 2009) explica que, desde una mirada pedagógica más actual, se plantea un enfoque educativo que pone énfasis en comprender cómo ocurre el aprendizaje, más allá de centrarse exclusivamente en los métodos de enseñanza. Esta perspectiva se apoya en los avances científicos sobre el funcionamiento del cerebro y la especialización de los hemisferios, lo que permite replantear las prácticas pedagógicas en función del desarrollo integral del estudiante.

Este enfoque resuena con la visión de De Sousa-Santos (2014) sobre la educación y la democracia. Desde su propuesta de una “democracia de alta intensidad”, se requiere que los ciudadanos participen activamente en la construcción de los marcos que rigen sus vidas, más allá de lo electoral o representativo. En la implementación de los ADH, esta participación se traduce en el involucramiento activo de los y las estudiantes en la construcción y ajuste de las normas de convivencia, así como en la reflexión sobre su entorno inmediato: el aula y la escuela.

De igual forma, la etnoeducación, como proyecto transversal de la institución desde 2019, se alinea con la propuesta de De Sousa-Santos (2014) sobre la “ecología de saberes”, donde plantea que no existe un único conocimiento válido, sino que deben reconocerse y dialogar entre sí los saberes populares, ancestrales, académicos y cotidianos. La práctica pedagógica que promueve el autorreconocimiento, como lo menciona la docente 02 al vincular la categoría “Me veo, me reconozco, me merezco” con la construcción de identidad, refuerza esta ecología epistémica.

En consecuencia, los ADH no sólo promueven una convivencia pacífica, sino que, en tanto dispositivo pedagógico, actúan como catalizadores de transformación social desde la escuela. En este sentido, se alinean con la pedagogía de la emancipación de De Sousa-Santos (2005) quien plantea que el

acto educativo debe contribuir a la formación de sujetos capaces de cuestionar, resistir y transformar su realidad. El enfoque holístico que integran los y las docentes, al conectar dimensiones cognitivas, éticas, afectivas y comunitarias, fortalece el potencial de la escuela como espacio de liberación.

No obstante, esta implementación no está exenta de desafíos. Uno de los más relevantes es la ausencia de directrices institucionales claras sobre cómo incorporar los ADH en las prácticas de aula. Como señala un docente:

Las herramientas pedagógicas me las busqué yo, porque es que sí, una cosa es que te muestren el proyecto, que te muestren la idea, la propuesta, pero digamos que esa es la resistencia de muchos maestros. Pero ya voy a entrar a decir, bueno, yo voy a aplicar desde aquí, voy a hacer esto. Eso es lo complicado (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

Las acciones pedagógicas implementadas por los y las docentes para incorporar los Acuerdos de Habitancia revelan una apropiación situada, creativa y comprometida, que va más allá de una reproducción mecánica del documento institucional. Estas prácticas, si bien carecen de una ruta metodológica explícita dictada desde la coordinación institucional, evidencian una construcción desde la experiencia, la reflexión y el diálogo con los y las estudiantes. En ese sentido, los Acuerdos de Habitancia se integran al quehacer pedagógico mediante procesos cotidianos de mediación, acompañamiento y co-construcción.

En estas acciones se expresa con fuerza la dimensión dialógica del proceso educativo, en donde el aula se convierte en un espacio de problematización del mundo. La participación activa del estudiantado en la creación, revisión y resignificación de los acuerdos habilita relaciones pedagógicas más horizontales, donde se reconoce su voz, su experiencia y su capacidad de transformación. Asimismo, al integrar los acuerdos en proyectos como la etnoeducación o en actividades cotidianas de las áreas académicas, los y las docentes reafirman su papel como sujetos estratégicos dentro del campo educativo Bourdieu (1977) disputando sentidos, saberes y posiciones frente a una cultura escolar que, históricamente, ha privilegiado la homogeneización.

Finalmente, la implementación de los ADH a través de estas prácticas demuestra que la Habitancia no es un contenido que se enseña, sino una experiencia que se construye. Así, el proceso educativo se

vuelve también un ejercicio de reconfiguración del campo escolar, en el que se disputan y resignifican los modos de convivir, aprender y ser comunidad.

3.2.4 Relación con las y los estudiantes

La relación pedagógica entre docentes y estudiantes se configura como un espacio de construcción conjunta, donde los Acuerdos de Habitancia son prácticas que transforman la experiencia escolar. los y las docentes reconocen a las y los estudiantes como sujetos activos en la definición de su entorno escolar. Así lo expresa un docente “Ellos mismos construyen los Acuerdos de Habitancia (Participante 01, comunicación personal, 17 septiembre del 2024) señalando que la participación estudiantil se manifiesta desde la formulación misma de los acuerdos que rigen la convivencia.

Esta participación activa evidencia un cambio en la distribución del capital simbólico dentro del campo educativo Bourdieu (1977) pues les otorga a los y las estudiantes legitimidad para intervenir en los marcos normativos que configuran su hábitat escolar. A través de actividades como la creación colectiva de normas, la participación en proyectos, y la apropiación discursiva de los acuerdos, los y las estudiantes desarrollan una capacidad de agencia que va más allá del cumplimiento normativo. Como lo afirma un docente:

La participación de ellos en otros escenarios donde puedan explicar lo que yo te estoy diciendo aquí, donde eran ellos los que iban y explicaban. Eso también es empoderar al estudiante, porque el discurso no puede quedarse en el profesor, tiene que ser un discurso de las y los estudiantes, que ellos no solamente lo hablen, no solamente lo trabajen, sino que lo puedan explicar, porque hacen parte de él, porque lo vivencian a diario (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024)

Este proceso de apropiación puede ser comprendido desde la noción de agencia elaborada por Emirbayer y Mische (1998) quienes la definen como una capacidad relacional y temporal de los actores para actuar sobre su contexto. Así, la agencia es:

El compromiso construido temporalmente por los actores con diferentes entornos estructurales – los contextos temporales-relacionales de la acción – que, mediante la interacción del hábito, la imaginación y el juicio, tanto reproducen como transforman esas estructuras en respuesta interactiva a los problemas planteados por situaciones históricas cambiantes. (p. 970)

La participación estudiantil en la formulación, explicación y revisión de los acuerdos revela esta dimensión reflexiva de la agencia: los y las estudiantes no sólo se adaptan a las normas escolares, sino que las problematizan, las reconfiguran y las reafirman desde sus propias experiencias, transformando así las estructuras que los rodean.

En esta clave, la Habitancia es una práctica que se encarna en las formas cotidianas de habitar la escuela. Los y las estudiantes no sólo circulan por el espacio escolar: lo significan, lo organizan, lo discuten. Este proceso se traduce en una forma consciente de apropiación del hábitat educativo, donde el aula, los pasillos y los espacios comunes se convierten en territorios vivos, moldeados por la palabra, la reflexión y la acción.

La construcción colectiva de los acuerdos favorece además su relevancia y pertinencia. Al estar atravesados por las experiencias y necesidades del grupo, estos acuerdos adquieren un valor simbólico y práctico que la distancia de los reglamentos impuestos verticalmente. Como señala un docente:

Esas acciones hacen que los muchachos puedan como que fortalezcan, no solamente lo que uno les enseña en el aula, sino que se fortalezcan como líderes, realmente gente que lidera dentro de su comunidad y puede hacer transformaciones (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024)

Este reconocimiento del estudiante como sujeto político incide en su forma de participar en el entorno escolar y en su sentido de pertenencia a la comunidad educativa. En lugar de interiorizar pasivamente un orden externo, los y las estudiantes actúan sobre él, desarrollando competencias para la vida como la comunicación, la negociación, la empatía y la resolución de conflictos. Este proceso, despliegan su capacidad de agencia que, como señalan Emirbayer y Mishe (1998) implica la posibilidad de actuar sobre su entorno, imaginar nuevas formas de habitarlo y así, tomar decisiones que lo transformen.

La apropiación activa de los Acuerdos de Habitancia también fortalece la relación pedagógica, que se vuelve más horizontal, más dialógica y ética. En tanto los y las estudiantes ven reflejadas sus voces en las normas que rigen el espacio escolar, se incrementa su disposición a asumirlas como propias y a actuar conforme a ellas. La escuela, entonces, deja de ser un espacio de obediencia y se convierte en un espacio de negociación, de diálogo de saberes y de acción colectiva.

Ejemplos como la participación estudiantil en el carnaval de la comunidad, donde abordaron el tema de la discriminación, muestran cómo las acciones pedagógicas trascienden el aula para impactar el entorno social. Al problematizar situaciones reales, los y las estudiantes articulan conocimientos académicos con experiencias vitales, desarrollando habilidades para la vida y reforzando su rol como agentes de transformación. Esta práctica pedagógica, basada en lo vivido, permite que los contenidos adquieran sentido y que el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa. Estas acciones, lejos de ser anecdóticas, conforman un repertorio pedagógico potente, que incluye:

- La aplicación del conocimiento en contextos reales;
- El desarrollo de competencias como el trabajo colaborativo, la creatividad, la investigación y la comunicación;
- El fortalecimiento del sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva;
- La construcción de una conciencia crítica y empática frente a problemáticas sociales;
- Y la vivencia concreta de la acción colectiva como herramienta de cambio.

En definitiva, los y las docentes de la sede Isaías Duarte Cancino no sólo promueven la participación estudiantil, sino que la habilitan como práctica transformadora. A través de la Habitancia y sus Acuerdos, se construye una pedagogía relacional y situada, donde los vínculos entre docentes y estudiantes no se limitan a la transmisión de saberes, sino que constituyen un espacio de construcción mutua, de politización de la experiencia y de formación para la vida. Así, la escuela se convierte en un escenario de habitabilidad crítica, donde cada estudiante aprende y deja huella.

3.2.5 Aporte de las y los estudiantes

Uno de los elementos más significativos en el proceso de apropiación de la Habitancia es la participación activa de los y las estudiantes en la identificación de problemáticas, la propuesta de soluciones y la creación de espacios de diálogo y mediación. Esta participación no se limita a la asistencia a clases o al cumplimiento de normas, sino que se expresa como una práctica de agencia creativa y colectiva, que enriquece el sentido y la aplicación de los Acuerdos de Habitancia dentro de la comunidad educativa.

Entre las iniciativas más destacadas mencionadas por el profesorado, se encuentran los semilleros de investigación, los espacios de diálogo sobre temas como la sexualidad, la discriminación y la

convivencia, así como la creación de la emisora escolar. Esta última se presenta como una solución innovadora propuesta por los propios estudiantes para responder a una necesidad estructural de la institución: la falta de comunicación. Como lo expresa un docente:

La emisora escolar, porque los muchachos mismos detectaron que una de las grandes dificultades de la institución es la falta de comunicación (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024).

A través de esta propuesta, los y las estudiantes identificaron una problemática, idearon y lideraron un espacio para el ejercicio libre de la palabra, la construcción colectiva de acuerdos y la circulación de ideas:

La emisora para al menos coger un micrófono y hablar. Y a partir de allí se empiezan a construir acuerdos con los muchachos, Acuerdos en muchas cosas y todos esos aportes se le iban entregando a la Coordinación de Habitación porque todos esos aportes sirven para enriquecer toda la parte de Habitación de la institución (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024)

Este tipo de iniciativas demuestra que la institución ha cultivado una filosofía pedagógica centrada en los y las estudiantes, en la que sus propuestas son escuchadas y valoradas como aportes legítimos a la vida institucional. En esta línea, se destaca también la creación del grupo de mediación escolar, nacido a partir del proyecto liderado por la docente Jazmín en 2016, cuando la sede pasó a formar parte de la I.E. Nuevo Latir. Este grupo, conformado exclusivamente por jóvenes, se organiza en torno a la mediación como estrategia para la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la convivencia. Sus integrantes reciben formación en los lineamientos normativos de la institución y desarrollan capacidades de escucha, análisis, negociación y reparación simbólica. Como explica un docente:

Mira, acá hay algo que también ha funcionado muchísimo que son los mediadores escolares ¿sí? lo primero que se hace con ellos es la capacitación en, bueno... Tenemos que saber realmente con qué documento cuenta el colegio para trabajar ese tipo de faltas que hay, que son las digamos tipo 1, tipo 2 y tipo 3 pero nuestros estudiantes pues trabajan, incluso nosotros los profes solo trabajamos las tipo 1 ¿sí? (Participante 04, comunicación personal, 17 septiembre del 2024)

Este proceso, si bien cuenta con acompañamiento adulto, puede ser reconocido como un proceso juvenil: las y los estudiantes son sujetos impulsores de dinámicas escolares mediadoras. En este grupo, los y las jóvenes analizan conflictos reales del contexto escolar, proponen soluciones y participan

activamente en la construcción de una convivencia basada en el respeto, la reparación y el reconocimiento mutuo. La fuerza de estas iniciativas radica en que son manifestaciones concretas de agencia juvenil, en el sentido propuesto por Emirbayer y Mische (1998) lejos de entender la agencia como una capacidad individual e inmutable, estos autores la conciben como una práctica situada y temporal, que emerge de la relación entre el habitus, la imaginación y el juicio en contextos estructurales específicos. En este marco, es posible identificar tres dimensiones de la agencia presentes en las acciones estudiantiles de esta institución:

- La dimensión proyectiva, que se evidencia cuando los y las estudiantes imaginan escenarios futuros distintos al contexto actual y actúan para construirlos. La creación de la emisora escolar es un ejemplo claro: al detectar la falta de comunicación, idean un medio propio para amplificar sus voces y construir puentes con docentes y directivos, proyectando un futuro más participativo y conectado.
- La dimensión práctica-evaluativa, que se expresa en la capacidad de los y las estudiantes para reflexionar críticamente sobre su entorno y decidir qué acciones son necesarias, justas o transformadoras. El grupo de mediación escolar encarna esta dimensión al analizar, debatir y co-construir soluciones frente a conflictos reales.
- La dimensión iterativa, que se manifiesta en la capacidad de recuperar experiencias pasadas para reinterpretarlas desde el presente. Las vivencias previas de conflicto o sanción no se repiten mecánicamente; son reelaboradas por los y las estudiantes desde sus propios marcos de sentido, generando nuevas formas de relacionarse, de gestionar tensiones y de construir comunidad.

Desde esta perspectiva, los aportes de los y las estudiantes enriquecen los Acuerdos de Habitancia y reconfiguran el campo educativo al habilitar prácticas creativas y transformadoras. A través de su participación activa, los y las estudiantes se constituyen como actores legítimos en la toma de decisiones escolares y consolidan una escuela en la que se aprende también a habitar éticamente los vínculos. En síntesis, las iniciativas estudiantiles como los semilleros, la emisora y el grupo de mediación no son únicamente expresiones de participación democrática, sino también prácticas de Habitancia. De este modo, la escuela se convierte en un escenario formativo para la vida, donde los y las estudiantes no solo aprenden a convivir, sino que aprenden a transformar.

3.3 Relación del concepto de Habitancia de los y las docentes con la apuesta institucional

En el contexto educativo, el concepto de Habitancia remite a la manera en que los y las docentes se relacionan e integran con el espacio institucional, no solo desde lo físico, sino también desde lo pedagógico, lo simbólico y lo cultural. Es decir, hace referencia a cómo se habita una institución educativa desde la práctica cotidiana, desde el sentido de pertenencia y desde la alineación con sus valores y objetivos.

La propuesta de Emirbayer (1997) sobre la agencia como fenómeno relacional, desarrollada en su texto *Manifesto for a Relational Sociology* plantea que la agencia no es una capacidad fija e interna de los sujetos, sino una capacidad emergente, que se construye en interacción con los contextos históricos y estructurales. En ese sentido, la agencia es relacional, dinámica y situada.

Aplicando esta mirada, la Habitancia docente puede entenderse como una forma de agencia relacional, en la que los y las docentes no actúan solos ni desconectados del entorno institucional, sino que su manera de habitar la escuela se construye a partir del diálogo constante con las prácticas colectivas, los valores institucionales, los proyectos pedagógicos y la cultura escolar.

El grado en que los y las docentes se sienten parte de la apuesta institucional —es decir, el nivel en que habitan la institución de forma activa y comprometida— no depende únicamente de su motivación individual, sino también de cómo se configuran las relaciones institucionales. Esto incluye aspectos como:

- El reconocimiento de sus voces en los espacios de toma de decisiones;
- La existencia de espacios de diálogo escucha y reflexión colectiva sobre el proyecto educativo;
- Y una cultura institucional que promueva la participación activa de todos los actores.

A partir de lo anterior surge una pregunta clave: ¿qué implica todo esto para la apuesta institucional? La misión, visión, principios y objetivos de la institución no deben imponerse de forma unilateral. Por el contrario, requieren ser puestos en diálogo con las trayectorias, experiencias y subjetividades de cada docente. La Habitancia implica sentirse parte de un proyecto común, construido colectivamente desde las prácticas pedagógicas del día a día.

Desde la propuesta de Emirbayer y Mische (1998) es posible analizar esta relación a través de tres dimensiones de la agencia: la iterativa, la proyectiva y la práctico-evaluativa. Estas dimensiones permiten comprender cómo los y las docentes se vinculan con la institución en el tiempo: desde sus experiencias pasadas, sus proyecciones a futuro y sus decisiones presentes.

- La dimensión iterativa, que se relaciona con el pasado, reconoce que los y las docentes llegan a la institución con un recorrido personal y profesional, cargado de experiencias previas, valores y prácticas pedagógicas que forman parte de su identidad docente. En este sentido, la Habitancia también implica un ejercicio de relectura y resignificación de ese pasado a la luz del nuevo contexto institucional.
- La dimensión proyectiva, orientada al futuro, tiene que ver con la posibilidad de imaginar nuevas formas de habitar la escuela, de enriquecer o transformar la apuesta institucional, de pensar propuestas distintas para llevar a cabo los objetivos institucionales. Aquí, la Habitancia permite no solo ejecutar lo que ya está definido, sino también crear, proponer y adaptar, en coherencia con las necesidades del contexto.
- La dimensión práctico-evaluativa, centrada en el presente, se expresa en las decisiones que los y las docentes toman todos los días en sus aulas, en los pasillos, en las reuniones. Es la forma en que evalúan en tiempo real si sus acciones están alineadas con los valores institucionales y cómo ajustan sus prácticas para sostener o cuestionar esa relación. Esta dimensión es fundamental en la Habitancia, porque muestra cómo la pertenencia no es algo dado, sino algo que se ejerce constantemente.

En este sentido, puede afirmarse que la categoría Habitancia docente permite pensar una relación crítica, activa y comprometida con la apuesta institucional. No se trata únicamente de cumplir funciones o tareas asignadas, sino de habitar el espacio escolar como un territorio que también se construye, se disputa y se transforma colectivamente. Los y las docentes, entonces, transmiten conocimientos, median y resignifican la cultura institucional desde sus propias experiencias, aspiraciones y acciones cotidianas.

3.3.1 Relación de conceptos institución – docentes

Este apartado busca explorar la conexión entre el concepto de Habitancia planteado institucionalmente y la comprensión que del mismo tienen los y las docentes, a partir de los Acuerdos de Habitancia (ADH) construidos por la comunidad educativa. El objetivo es analizar cómo estos acuerdos

reflejan el proceso de socialización de los y las docentes a lo largo de su experiencia en la institución, y en qué medida se ajustan o se distancian de la noción de Habitancia entendida como la capacidad de adaptarse, participar y sentirse parte de un entorno institucional.

Al revisar los discursos docentes y el texto institucional, se encuentran similitudes que evidencian un marco común de sentido en torno a la Habitancia:

En primer lugar, se encuentra un enfoque integral de la convivencia. Tanto la definición institucional como la visión de los y las docentes entienden la convivencia como un fenómeno amplio y complejo: por un lado, amplían la mirada hacia la interacción con el entorno material y natural; y, por otro, destacan que esa convivencia se construye mediante participación comunitaria y pluralidad de miradas sobre la escuela.

Yo creo que la ventaja más grande de los Acuerdos de Habitancia es que convocan a todas las maneras o la gran cantidad de maneras de ver y pensarse la escuela y eso no lo hace cualquier institución. Convocar a la comunidad para que aporten en cómo piensan, cómo ven, cómo se visualiza la escuela en su contexto (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

Este enfoque supera la visión tradicional de la convivencia como un asunto conductual, e introduce dimensiones éticas, simbólicas, ambientales y emocionales que resignifican la experiencia escolar.

En segundo lugar, la participación y acuerdos colectivos. Tanto desde el discurso institucional como desde el docente, se resalta la importancia de la participación activa de todos los actores en la construcción de las normas de convivencia. La Habitancia se concibe como un proceso colectivo, en el que las reglas se construyen en diálogo con los y las estudiantes, reconociendo sus voces y experiencias. Así lo expresa una docente:

Los Acuerdos de Habitancia son las maneras en que concertamos, a partir de un ejercicio participativo, cuáles son las condiciones bajo las cuales vamos a estar y ser una comunidad educativa (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

Por último, vemos una del concepto de disciplina en donde ambas nociones, tanto desde el discurso docente como desde la apuesta institucional, se plantea una crítica a la visión tradicional de la disciplina

entendida como castigo o control autoritario, propia de los manuales de convivencia convencionales, los cuales —como lo expresa una docente—

Son pensados desde la disciplina, desde lo punitivo (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

En contraste, la perspectiva de Habitancia promueve una disciplina construida colectivamente, desde el respeto, la reparación y el reconocimiento de la dimensión ética de las relaciones. Así, se reconoce

Que quien comete una falta disciplinaria tiene la oportunidad de buscar de qué forma puede resarcir a la institución y a la comunidad educativa (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

Proponiendo un enfoque formativo que dignifica a los sujetos y los involucra activamente en los procesos de transformación.

Esta mirada comprende al estudiante no solo como alguien que debe comportarse según normas impuestas, sino como un ser integral, situado en una red de relaciones. De este modo, la disciplina se concibe como un proceso ético y pedagógico en el que el sujeto se forma en la convivencia, no a través del temor, sino del diálogo, la reflexión y la corresponsabilidad, tal como lo plantea otro docente:

Yo digo Habitancia, no estoy tomando al estudiante solamente en la escuela; sino que estoy tomando al estudiante como un ser, un sujeto social que, por ser un sujeto, tiene una relación social con los demás... tiene una relación sujeto comprometido, con los demás. [...], en los manuales de convivencia tradicionales, se habla del buen comportamiento del estudiante; pero nunca se habla, del buen comportamiento del estudiante con el mismo, o, por ejemplo, con su propia formación como la categoría número 5, del proyecto de Habitancia (Participante 01, comunicación personal, 17 septiembre del 2024).

A pesar de estas coincidencias, también se evidencian algunas diferencias entre la apuesta institucional y la noción de Habitancia expresada por los y las docentes entrevistados. Como primer punto, se destaca la expansión del concepto de convivencia. El documento institucional introduce una visión ampliada de la convivencia que incluye no solo a las personas, sino también a otras especies y al entorno natural y material. Esta dimensión ecológica no aparece de forma tan significativa en las

entrevistas docentes, donde la convivencia se centra principalmente en las relaciones humanas dentro del contexto escolar. La apuesta institucional invita a reflexionar sobre la sostenibilidad y el cuidado del entorno como parte esencial de la Habitancia, lo cual constituye un horizonte aún en construcción en el discurso docente.

Otro punto de diferencia es en las categorías presentadas en el documento de los ADH que, presenta una estructura organizada a partir de cinco categorías centrales³. Estas categorías ofrecen una guía detallada para trabajar la convivencia y el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, en los testimonios docentes no se evidencian referencias a esta estructura, solamente a la primera categoría acompañada de una comprensión más general del concepto, centrada en la participación, los acuerdos y la transformación de la disciplina. Esto no implica una contradicción, pero sí muestra una diferencia en el nivel de formalización del concepto.

Por último, se observa una diferencia en el enfoque de la autoformación y la responsabilidad personal, en las entrevistas, los y las docentes hacen referencia a la importancia de que los y las estudiantes aprendan a convivir en paz consigo mismos, promoviendo el autoconocimiento, la autoestima y el respeto propio como base para la convivencia. Aunque el documento institucional también aborda estas dimensiones, lo hace desde un enfoque más sistemático, al integrar explícitamente la formación ética, emocional, cognitiva, física y espiritual como parte de las responsabilidades del estudiante. Una docente lo expresa de la siguiente manera:

Para mí, la Habitancia es que las y los estudiantes aprendan a convivir en paz, ¿sí? Y para convivir en paz es necesario uno mismo estar en paz. Entonces, cuando ellos aprenden a estar en paz consigo mismos, es decir, quererse, reconocerse, respetarse... respetar su espacio, pues aprenden a sí mismos a dar eso a los demás y viven en entornos de paz. Para mí, dentro del colegio, dentro de la Habitancia, el aprendizaje de conceptos o de lo académico es una añadidura de lo que ellos están aprendiendo. Porque para mí están aprendiendo a ser personas (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024).

³ Categorías de Habitancia:
Me veo, me reconozco, me merezco.
Me relaciono con los otros.
Me relaciono con el mundo material.
La acción de dar a mi comunidad y al mundo.
Mi responsabilidad con mi formación ética, física, emocional, cognitiva, social y espiritual.

En conclusión, el concepto de Habitancia tal como es entendido por los y las docentes de la institución presenta importantes coincidencias con la definición institucional, especialmente en lo que respecta a la participación activa, la construcción colectiva de normas y el rechazo a modelos autoritarios de disciplina. Sin embargo, el documento de los Acuerdos de Habitancia plantea una visión más formalizada y estructurada, que amplía la noción de convivencia hacia una dimensión ecológica e integral, con categorías específicas que orientan la formación en distintas dimensiones del ser. Esta diferencia no representa necesariamente una contradicción, sino una oportunidad para continuar fortaleciendo el proceso de apropiación y resignificación del concepto, en diálogo con la práctica docente y la experiencia vivida en el contexto escolar.

3.3.2 Relación de conceptos institución – estudiante

En este apartado se analiza cómo el concepto de Habitancia se expresa en la relación entre la institución y los y las estudiantes, trascendiendo la mera presencia física en el espacio escolar. Habitar la institución, en este sentido, implica construir vínculos de pertenencia, reconocer el lugar como propio, y desarrollar un sentido de participación activa, voz y cuidado. Desde esta perspectiva, la escuela es una comunidad viva que se construye día a día, en la cual los y las estudiantes son sujetos sensibles, reflexivos y transformadores. Como lo señaló un docente:

Los Acuerdos de Habitancia son las maneras en que concertamos, a partir de un ejercicio participativo, cuáles son las condiciones bajo las cuales vamos a estar y ser una comunidad educativa (participante 03, comunicación personal, 15 junio del 2024).

Lo que invita a pensar la educación como un proyecto colectivo, donde cada estudiante tiene un lugar reconocido y significativo.

Uno de los elementos más potentes que emergen de esta propuesta es la ampliación del concepto de convivencia. La Habitancia no se limita a “llevarse bien” entre personas, sino que promueve una forma de relación con todo aquello que hace parte del entorno escolar: los animales que transitan por el lugar, las plantas sembradas, los muros, el mobiliario, el paisaje y el hábitat. Desde esta mirada, cuidar es una forma de habitar con sentido, respeto y conciencia colectiva. Además, el concepto de Habitancia reconfigura el lugar de las normas en la institución: deja de entenderse como un conjunto de reglas impuestas y sancionadoras, para convertirse en acuerdos contruïdos colectivamente. La participación de

los y las estudiantes en la formulación de estos acuerdos genera un vínculo más sentido con el espacio, pues el respeto no se da por temor al castigo, sino por el reconocimiento de lo que se ha construido en común.

Esta transformación también implica una resignificación de la disciplina escolar. Como se ha señalado anteriormente (apartado 3.3.1) la visión tradicional centrada en el castigo y el control se cuestiona desde las prácticas de Habitancia, que promueven una disciplina basada en el diálogo, la reflexión y la reparación. Así, cuando uno o una estudiante incurre en una falta, se le invita a reconocer el daño causado y a buscar formas de resarcirlo activamente. Como lo afirma una docente:

Quien comete una falta disciplinaria tiene la oportunidad de buscar de qué forma puede resarcir a la institución. (Participante 02, comunicación personal, 16 abril del 2024)

Esta lógica no parte de la culpa, sino de la corresponsabilidad, y busca generar aprendizajes significativos que fortalezcan la autonomía, la empatía y la conciencia ética de los y las estudiantes.

El concepto de agencia, tal como lo plantea Emirbayer y Mische (1998) resulta clave para comprender esta forma de relacionamiento. Desde su propuesta, la agencia es una capacidad relacional, situada y proyectiva, que se despliega en la interacción con las estructuras sociales. La Habitancia, en tanto experiencia compartida en el entorno escolar, habilita esa agencia en los y las estudiantes, al permitirles actuar, decidir y construir en comunidad. No se trata solo de asistir a clases o cumplir normas, sino de participar activamente en la vida escolar. Un ejemplo concreto de esta agencia se encuentra en el equipo de mediación escolar, donde estudiantes han asumido un rol protagónico en la resolución de conflictos, el fortalecimiento de la comunicación, la organización de eventos y el desarrollo de proyectos como la emisora escolar. Estas experiencias muestran cómo la Habitancia permite a los y las estudiantes reconocerse como sujetos capaces de transformar la escuela desde la creatividad y el compromiso colectivo.

En este marco, la institución se configura como un espacio de segundas oportunidades, donde se privilegia el diálogo por sobre la sanción, y se reconoce que errar también hace parte del proceso educativo, esto no solo previene la reproducción de lógicas excluyentes, sino que fortalece el tejido comunitario, basado en el cuidado mutuo, la responsabilidad compartida y la posibilidad de reparación. Así, la Habitancia entre institución y estudiantes implica una relación ética y pedagógica que reconoce a

cada uno como parte fundamental de una comunidad educativa viva, que se transforma y se habita con sentido.

El análisis de la relación entre la apuesta institucional y las comprensiones docentes y estudiantiles muestra que la Habitancia opera como un marco compartido en torno a la participación, la construcción de acuerdos y la crítica a la disciplina punitiva, lo que evidencia un núcleo de sentido común en la comunidad educativa. Sin embargo, también se identifican diferencias en el nivel de formalización y profundidad con que se apropia el concepto: mientras el documento institucional presenta una arquitectura más estructurada (categorías y énfasis integrales) en los relatos se privilegian componentes prácticos asociados a convivencia, reparación y participación. En este escenario, la Habitancia no se comporta como un contenido cerrado, sino como un proceso de apropiación en disputa y resignificación continua, cuya consolidación depende de las formas de socialización, los espacios de diálogo y la incorporación efectiva de estudiantes y docentes como agentes activos del proyecto institucional.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al cierre de esta investigación resulta pertinente volver a los antecedentes que motivaron el desarrollo de los Acuerdos de Habitancia, los cuales evidenciaban un vacío en torno a la comprensión, implementación y apropiación del concepto de Habitancia. Si bien se contaba con marcos institucionales y estudios previos que abordan experiencias de convivencia escolar y estrategias pedagógicas en la I.E. Nuevo Latir, ninguna investigación había profundizado en la mirada de los y las docentes frente a esta apuesta institucional, ni en cómo sus prácticas pedagógicas se articulaban o no, con los Acuerdos de Habitancia.

Los trabajos revisados se centran en las dinámicas familiares durante la pandemia, en los impactos emocionales y sociales sobre las y los estudiantes, y en las experiencias de intervención del Trabajo Social en el ámbito escolar, revelando esfuerzos significativos por construir una cultura de paz, pero también vacíos importantes en relación con la apropiación docente. Retomar estos antecedentes al concluir permite visibilizar la contribución que hace este estudio al ampliar el campo de análisis hacia quienes ejercen un papel fundamental en la vida institucional y en la mediación de los procesos formativos: los y las docentes.

La presente investigación se propuso entonces comprender cómo ha sido vivida, resignificada y apropiada la Habitancia en la sede Isaías Duarte Cancino de la I.E. Nuevo Latir, desde la experiencia del profesorado. A lo largo del capítulo 3, se abordó esta pregunta a través de un análisis que permitió construir una lectura relacional del proceso, incorporando tanto las dimensiones estructurales como las subjetivas, pedagógicas y simbólicas del fenómeno.

Este análisis se estructuró en dos grandes bloques: por un lado, se examinó el proceso de apropiación desde los momentos iniciales de socialización del concepto, atravesados por la llegada de nuevos docentes, la ausencia de procesos formativos claros y el carácter autodidacta y colectivo que asumió su implementación. Por otro lado, se exploró cómo los y las docentes comprenden actualmente la Habitancia, cómo se vinculan con sus Acuerdos y de qué manera su noción del concepto se entrelaza o tensiona con la apuesta institucional.

Uno de los hallazgos más significativos es que la apropiación de la Habitancia no ha sido homogénea ni lineal, sino que ha estado mediada por la trayectoria profesional, las experiencias previas,

la participación en espacios colectivos y el grado de comprensión sobre el proyecto educativo. Las entrevistas evidencian que, durante los primeros años, el concepto fue percibido como una serie de normas a implementar sin claridad sobre su sentido. Sin embargo, con el paso del tiempo, algunos y algunas docentes comenzaron a resignificar la Habitancia a partir de su experiencia cotidiana, reconociendo su potencial como una herramienta para construir vínculos, transformar el conflicto, habitar la escuela con sentido de pertenencia y promover una convivencia restaurativa.

La investigación mostró que la Habitancia ha permitido desplazar la mirada punitiva de la disciplina hacia una perspectiva relacional, ética y pedagógica. En lugar de sancionar, se busca comprender, dialogar, reparar. En este proceso, los y las estudiantes dejan de ser receptores pasivos de normas para convertirse en actores activos en la construcción de acuerdos, en la mediación de conflictos y en la transformación del clima escolar. Esta reconfiguración ha generado nuevas formas de relación en el aula y ha implicado un ejercicio de agencia tanto por parte del profesorado como del estudiantado. La apropiación del concepto se vuelve así un proceso en el que la escuela se habita no solo físicamente, sino éticamente.

Desde una perspectiva teórica, esta agencia puede comprenderse como relacional y situada, articulando distintos aportes. Desde Bourdieu (1977), particularmente los conceptos de habitus, campo educativo y capital simbólico, fueron claves para comprender cómo las disposiciones previas del profesorado, sus trayectorias formativas y su posición dentro del campo escolar inciden en la manera en que interpretan, asumen o resisten la propuesta institucional. La Habitancia, en este sentido, se negocia y reconfigura en función del capital simbólico que cada docente posee, del lugar que ocupa en el campo y de sus experiencias previas. Las tensiones identificadas entre modelos tradicionales de disciplina y las lógicas restaurativas promovidas por la Habitancia, reflejan también las luchas simbólicas que se dan al interior del campo escolar por definir qué prácticas son legítimas, qué voces son autorizadas y qué formas de habitar la escuela son valoradas.

Por su parte, desde Freire (1972) se asumió que la apropiación de la Habitancia es un proceso dialógico, que no debe imponerse unilateralmente desde la institución, sino que requiere ser construido colectivamente en la práctica cotidiana. La Habitancia, en tanto experiencia situada, implica reconocer al docente como sujeto histórico, portador de saberes y con capacidad de transformar su realidad pedagógica. En esta perspectiva, la conciencia crítica no se limita a la comprensión teórica del concepto, sino que se expresa en la praxis: en la capacidad del profesorado para interpretar su contexto,

problematizarlo y actuar sobre él. Así, muchos de los testimonios analizados evidencian cómo algunos y algunas docentes han resignificado la Habitancia desde su experiencia, identificando en ella un horizonte que orienta su hacer pedagógico hacia la reparación, el cuidado mutuo y la construcción de vínculos.

Por otro lado, la Habitancia docente puede entenderse como una forma de agencia relacional, en el sentido propuesto por Emirbayer y Mische (1998) donde las decisiones pedagógicas no se toman de manera aislada, sino en constante diálogo con las estructuras institucionales, la cultura escolar, los otros actores educativos y los marcos normativos. A su vez, esta agencia se expresa en tres dimensiones: la iterativa (pasado) que recoge la historia profesional y formativa de los y las docentes; la proyectiva (futuro) que se expresa en su capacidad de imaginar y construir transformaciones en la escuela; y la práctico-evaluativa (presente) que se materializa en sus decisiones cotidianas, en el aula, en la mediación, en el acompañamiento y en la gestión del conflicto. Estas tres dimensiones permiten comprender cómo la Habitancia es una política institucional y una praxis viva que se negocia y se transforma en el hacer pedagógico.

Por ende, la Habitancia se revela no solo como una política institucional, sino como una práctica viva que se negocia y se reconfigura en el hacer pedagógico. Sin embargo, su apropiación efectiva requiere condiciones garantes: procesos formativos sólidos, espacios de reflexión colectiva, coherencia institucional y reconocimiento de los saberes docentes. También, a lo largo de esta investigación, se evidenció que la propuesta de Habitancia transforma también la relación entre los y las estudiantes, el cuerpo docente y la institución educativa.

En relación con el objetivo específico 3, esta investigación permitió comprender que la articulación entre la Habitancia construida por el profesorado y los Acuerdos de Habitancia no opera como una traslación directa del documento a la práctica, sino como un proceso de traducción pedagógica situado y desigual. Por un lado, se identificaron coincidencias robustas: los relatos docentes retoman con fuerza la Habitancia como apuesta por la participación, la construcción colectiva de acuerdos y la crítica a la disciplina punitiva, privilegiando una lógica formativa basada en diálogo, mediación y reparación. Estas coincidencias muestran que los Acuerdos sí han logrado instalar un horizonte normativo y ético compartido, que reorienta prácticas concretas de convivencia escolar.

Sin embargo, también emergieron distancias relevantes que matizan la apropiación docente del marco institucional. La primera es el nivel de formalización: mientras el documento estructura la

Habitancia en categorías y principios relativamente sistemáticos, en los discursos docentes aparece una comprensión más general y práctica, centrada en “participación–acuerdo–reparación”, con referencias parciales o fragmentarias a la arquitectura completa del documento. La segunda distancia es de énfasis conceptual: la ampliación institucional de la convivencia hacia el mundo material, el hábitat y otras formas de vida aparece con menor fuerza en la narrativa docente, lo cual sugiere que esa dimensión funciona más como horizonte institucional que como componente plenamente incorporado en el lenguaje pedagógico cotidiano. En consecuencia, la relación documento–práctica se configura como apropiación selectiva: el profesorado privilegia aquellos componentes que le ofrecen herramientas inmediatas para tramitar conflicto y reconfigurar disciplina, mientras otros elementos quedan en segundo plano o requieren mediaciones didácticas más claras.

Finalmente, esta relación evidencia una tensión estructural: los Acuerdos proponen un marco amplio e integral, pero su efectividad depende de que existan condiciones institucionales para su traducción pedagógica (formación, espacios de discusión, acompañamiento y recursos didácticos). En ausencia de esas mediaciones, el documento corre el riesgo de operar como referente declarativo, mientras la práctica docente se sostiene en interpretaciones parciales construidas por experiencia. Por ello, la apropiación del concepto se consolida cuando los Acuerdos dejan de ser un texto “para cumplir” y se convierten en una herramienta discutida, resignificada y convertida en prácticas concretas por el profesorado en diálogo con la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, habitar la institución educativa, para los y las estudiantes implica una construcción participativa del espacio común. Esta forma de Habitancia fortalece el sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida, permitiéndoles ejercer su capacidad de agencia a través de la mediación escolar, los liderazgos juveniles y la participación activa en la formulación de normas y acuerdos. La apropiación de los Acuerdos de Habitancia se convierte, entonces, en una oportunidad para transformar el conflicto en diálogo, y para resignificar la disciplina como un ejercicio ético, restaurativo y formativo. Esta perspectiva, que se articula con la noción de agencia relacional propuesta por Emirbayer y Mische (1998) reconoce que los y las estudiantes actúan desde su historia (iterativa) proyectan posibilidades transformadoras (proyectiva) y toman decisiones concretas en su cotidianidad (práctico-evaluativa) contribuyendo a habitar la escuela como un espacio vivo y ético.

Así, el análisis realizado visibiliza el potencial de la Habitancia como propuesta pedagógica transformadora, pero también advierte sobre los riesgos de su burocratización o superficialidad cuando

no se acompaña de procesos formativos sólidos, espacios de reflexión colectiva, recursos didácticos adecuados y una cultura institucional coherente con sus principios, lo cual evidencia la necesidad de sostener procesos de diálogo y formación permanente que permitan seguir construyendo esta apuesta.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos, se plantean una serie de recomendaciones orientadas tanto a la intervención desde el Trabajo Social como al desarrollo de futuras investigaciones. En primer lugar, se sugiere que el Trabajo Social fortalezca sus líneas de acción acompañando y dinamizando la implementación de los Acuerdos de Habitancia desde una mirada comunitaria, territorial y restaurativa. Esta tarea implica promover diagnósticos participativos que involucren a docentes, estudiantes, familias y directivos; sistematizar experiencias significativas de convivencia escolar que emerjan desde las prácticas cotidianas; y diseñar estrategias de formación y acompañamiento que no solo aborden el enfoque restaurativo en términos normativos, sino que lo traduzcan en experiencias concretas de diálogo, reparación y participación activa. En este marco, el Trabajo Social puede desempeñar un papel clave en la construcción de rutas de intervención que articulen lo pedagógico con lo psicosocial y lo comunitario, reconociendo la dimensión emocional, cultural y territorial de la vida escolar como elementos fundamentales del proceso formativo.

Asimismo, se propone consolidar estrategias específicas de acompañamiento a los y las docentes en su proceso de apropiación de los Acuerdos de Habitancia, no solo mediante espacios de formación, sino a partir del reconocimiento y valoración de sus trayectorias, saberes y necesidades. Esto incluye la creación de espacios colectivos de reflexión pedagógica, el intercambio de experiencias entre pares, y el diseño de materiales didácticos que favorezcan la mediación de los acuerdos desde una pedagogía del cuidado y la corresponsabilidad. Paralelamente, se recomienda que el Trabajo Social amplíe su campo de análisis hacia las condiciones institucionales que inciden en la apropiación de la propuesta, considerando aspectos como el clima organizacional, los mecanismos de participación en la toma de decisiones, la estabilidad del equipo docente, y la coherencia entre los discursos institucionales y las prácticas efectivas.

Desde la perspectiva de los y las estudiantes, la Habitancia invita a repensar su rol como agentes activos dentro de la institución educativa. En este marco, se considera fundamental fortalecer su participación en la construcción cotidiana del ambiente escolar, reconociendo su voz, su experiencia y

su capacidad de agencia. Por ello, se recomienda fomentar la participación activa en los espacios institucionales, particularmente en la construcción, revisión y apropiación de los Acuerdos para la Habitancia. Esta participación debe ir más allá de lo simbólico, permitiendo que los acuerdos respondan a sus realidades y necesidades, y sean el reflejo de un proceso genuinamente colectivo. Su voz, por tanto, debe estar al centro del proceso.

De igual forma, se alienta a los y las estudiantes a vincularse en proyectos y actividades que fortalezcan la convivencia, el liderazgo y la cultura de paz, como el grupo juvenil de mediación escolar, los semilleros de liderazgo y los espacios de diálogo. Estos escenarios permiten que ejerzan una ciudadanía crítica y activa, al tiempo que consolidan su capacidad de incidir en la vida escolar desde una perspectiva ética y transformadora.

Asimismo, se considera esencial seguir promoviendo una cultura donde el error se asuma como parte del aprendizaje. Esto implica reconocer las faltas de manera honesta, participar en procesos de reparación y asumir la responsabilidad desde una ética restaurativa. Tal disposición fortalece el desarrollo personal y ético de los y las estudiantes, y contribuye a la formación de sujetos capaces de construir vínculos, dialogar y actuar con empatía.

Por último, se invita a los y las estudiantes a cuidar el entorno como parte de su experiencia habitacional en la escuela. Esto implica asumir una actitud de respeto y responsabilidad hacia los espacios físicos, naturales y simbólicos de la institución, entendiendo que convivir también es cuidar lo que se habita. El salón, los pasillos, los árboles, los animales y los objetos cotidianos son parte de ese entramado que constituye el hábitat escolar. Aprender a cuidarlos es también aprender a valorar el espacio común, a reconocer la vida colectiva y a actuar con sensibilidad frente a lo que nos rodea. En suma, estas recomendaciones buscan fortalecer el lugar protagónico de los y las estudiantes en la construcción de una escuela viva, ética y profundamente habitada.

En el ámbito investigativo, se destaca la importancia de seguir profundizando en las voces de los y las estudiantes y sus familias respecto a los Acuerdos de Habitancia, explorando cómo se viven, qué sentidos se les atribuyen y qué transformaciones posibilitan en la relación con la escuela. También se propone realizar estudios comparativos entre instituciones con diferentes trayectorias de implementación, que permitan identificar buenas prácticas, obstáculos comunes y aprendizajes transferibles. Una línea especialmente relevante consiste en analizar el vínculo entre Habitancia y otras

pedagogías críticas, como la educación popular, la etnoeducación, la pedagogía del cuidado o las pedagogías feministas, con el fin de enriquecer los marcos conceptuales y metodológicos sobre la forma en que se habita, se disputa y se transforma la escuela pública.

Finalmente, se considera clave investigar las formas en que se producen resistencias al interior de las comunidades educativas, qué condiciones facilitan o limitan la apropiación docente, y de qué manera estas experiencias reconfiguran no solo la convivencia escolar, sino también las maneras de ser, enseñar y aprender. En un contexto marcado por la desigualdad estructural, la fragmentación institucional y las múltiples violencias, estas investigaciones adquieren un carácter urgente para imaginar y sostener otros modos posibles de construir comunidad, de formar vínculos pedagógicos y de habitar la escuela como un espacio de vida, cuidado y transformación colectiva.

Reflexiones para el Trabajo Social

Las siguientes reflexiones se derivan de los hallazgos de esta investigación sobre la apropiación de la Habitancia por parte del profesorado. En particular, se identificó que la socialización inicial de los Acuerdos fue percibida como insuficiente para traducir el concepto a herramientas pedagógicas concretas; la apropiación se construyó de forma desigual y, en buena medida, mediante aprendizajes entre pares y en la práctica cotidiana; y que la dimensión comunitaria e interinstitucional aparece débilmente integrada en la forma en que se vive y se implementa la Habitancia. Desde este panorama, el Trabajo Social puede aportar estratégicamente a que los Acuerdos trasciendan el plano declarativo y se consoliden como una práctica situada, dialógica y corresponsable.

Desde esta perspectiva, se reconocen tres líneas fundamentales en las que el Trabajo Social puede incidir: en primer lugar, como aliado en la formación docente, acompañando acciones concretas que potencien su rol en la vida escolar; en segundo lugar, como puente entre la institución educativa y la comunidad, fortaleciendo vínculos que son indispensables para la sostenibilidad de los procesos de Habitancia; y, en tercer lugar, como orientador de metodologías participativas y dialógicas, promoviendo prácticas pedagógicas más horizontales e inclusivas.

Los siguientes apartados desarrollan estas reflexiones, mostrando cómo el Trabajo Social, desde su enfoque crítico e interdisciplinar, puede contribuir a que los Acuerdos de Habitancia trasciendan el plano normativo y se conviertan en una práctica viva que articule escuela, familia y comunidad.

Trabajo Social como aliado en la formación docente

Dado que la investigación evidenció vacíos en la socialización y una apropiación docente desigual, el Trabajo Social puede contribuir a diseñar y sostener estrategias formativas situadas que ayuden a traducir los Acuerdos en herramientas concretas para el aula. Esto implica acompañar procesos de co-formación entre docentes (nuevos y con trayectoria) generar espacios periódicos de reflexión sobre casos reales de convivencia, y construir materiales pedagógicos breves que orienten cómo trabajar las categorías de Habitancia en situaciones cotidianas (conflictos, reparación, cuidado del espacio, acuerdos de aula). El énfasis no es “capacitar” de forma vertical, sino fortalecer una formación dialógica y práctica que reconozca al profesorado como sujeto de saber.

Durante la experiencia de la práctica como trabajadores sociales, se pudo apreciar que los y las docentes participan de manera superficial en los procesos o protocolos de atención a las situaciones escolares, ya sean tipo 1, tipo 2 o tipo 3, pues su intervención se limita casi siempre al primer acercamiento.

En una primera instancia, el docente diligencia un formato de remisión de atención psicosocial, establecido por la institución y la alcaldía, con el fin de formalizar la atención al estudiante. A partir de este momento, el estudiante se acerca al profesional, en este caso al trabajador social, para iniciar un proceso de acompañamiento frente a la dificultad que esté atravesando. Sin embargo, como se observó en la práctica, después de este primer acercamiento el docente suele dar un paso al costado en el acompañamiento psicosocial brindado al estudiante, lo que provoca que pierda el hilo conductor de la situación que en su momento reportó, este aspecto debería ser crucial para el docente, dado que es él o ella quien pasa la mayor parte del tiempo con las y los estudiantes.

Aquí es donde el Trabajo Social puede aportar en el proceso donde docente y profesional trabajen de manera conjunta, para lograr un acompañamiento más profundo y transformador para el estudiante. Esto cobra especial importancia si se tiene en cuenta que el docente está presente de manera constante en el proceso formativo de los y las estudiantes, mientras que los profesionales de campo no siempre se encuentran disponibles, ya sea por condiciones contractuales o porque deben atender varias sedes realizando talleres de prevención, promoción y atenciones psicosociales.

A continuación, se proponen algunas acciones de acompañamiento a los y las docentes que pueden transformar su formación:

- Capacitación en primeros auxilios psicológicos⁴, para manejar emergencias de crisis presentadas en el aula u otros espacios educativos, en los casos en que no esté disponible un profesional de campo. Esto debería hacer parte de la capacitación o inducción inicial de cada año, ya que es una herramienta básica pero efectiva en un contexto complejo.
- Mayor involucramiento en los procesos psicosociales: los y las docentes deberían recibir informes periódicos sobre el avance de las y los estudiantes en acompañamiento psicosocial, y a su vez entregar reportes breves antes de cada sesión con observaciones de aula (comportamientos, calificaciones, interacciones) de esta manera, el profesional no se queda solo con la mirada desde su oficina, sino que cuenta con una visión integral del proceso en el espacio educativo.
- Formación en temáticas clave: cuando se realice el diagnóstico de los ciclos para planear talleres de promoción y prevención, el trabajador social puede brindar acompañamiento situado a los y las docentes, con el fin de que adquieran herramientas sobre aspectos relevantes para el proceso académico y formativo, como:
 - ✓ Habilidades para la vida
 - ✓ Derechos y deberes
 - ✓ Educación sexual
 - ✓ Autocuidado
- Promover procesos de sensibilización y reflexión crítica: el Trabajo Social puede facilitar espacios en los que los y las docentes reconozcan que los problemas escolares no son únicamente conductuales o individuales, sino que están atravesados por realidades sociales, familiares, económicas y culturales, permitiendo que comprendan al estudiante en su

⁴ Los primeros auxilios psicológicos son un conjunto de intervenciones de apoyo inmediato, dirigidas a contener y acompañar a una persona en situación de crisis emocional, hasta que reciba ayuda profesional especializada

integralidad, como sujeto situado en un contexto, y no solo como alguien que responde a parámetros académicos. Tal comprensión favorece la empatía y la capacidad de leer las dificultades de convivencia como síntomas de un entramado social más amplio, lo que transforma su forma de enseñar y de relacionarse con la comunidad educativa.

- Facilitar escenarios dialógicos y participativos, acompañando la creación de círculos de diálogo, talleres colectivos y espacios de reflexión horizontal entre docentes, estudiantes y familias. En ellos, los y las docentes tienen la oportunidad de problematizar sus experiencias, poner en común sus saberes y construir estrategias conjuntas para enfrentar los retos de la convivencia y la formación integral, lo fortalecería la corresponsabilidad en la tarea educativa.
- Aportar herramientas interdisciplinarias: el Trabajo Social, al nutrirse de distintos saberes, puede poner a disposición del cuerpo docente recursos que amplíen su mirada. Esto significa que los educadores no se limiten a transmitir conocimiento, sino que puedan integrar en su práctica nociones de derechos humanos, equidad de género, prevención de violencias, construcción de ciudadanía y participación comunitaria para así, fortalecer el capital cultural y simbólico del profesorado, elevando su legitimidad como actores educativos con capacidad de incidir no solo en el aula, sino también en el tejido social que rodea a la escuela.

En este sentido, el aporte del Trabajo Social a la formación impulsa un cambio en la manera en que los maestros entienden su propio rol y el de la institución educativa en la vida de las y los estudiantes. Se trata de pasar de una lógica centrada en la transmisión de contenidos a una práctica pedagógica que reconoce la complejidad social de los procesos de aprendizaje y convivencia. Estos temas, identificados en la práctica académica como de máxima importancia para la formación integral de los y las estudiantes y recurrentes en las atenciones psicosociales, evidencian que el Trabajo Social puede convertirse en un aliado estratégico de la formación docente, en donde se potencia su papel mediante un acompañamiento interdisciplinar que permita avanzar hacia una educación dialógica en la cual los y las docentes participen activamente en los procesos de acompañamiento.

Trabajo Social como puente para fortalecer el vínculo escuela–comunidad

La investigación sugiere que la Habitancia se ha consolidado principalmente en dinámicas internas de escuela, mientras el vínculo con familias, comunidad y otras entidades aparece frágil o poco

articulado. En ese marco, el Trabajo Social puede actuar como puente para que la Habitancia se proyecte al territorio: no solo citando a las familias ante problemas, sino construyendo estrategias de vinculación basadas en confianza, reconocimiento y corresponsabilidad. Lo que supone diversificar formas de participación (encuentros comunitarios, espacios culturales, rutas de acompañamiento con redes barriales) y activar apoyos interinstitucionales como alianzas preventivas y no solo reactivas.

En algunos casos, se generaron acercamientos con padres de familia en situaciones que requerían seguimiento, y se pudo observar que resulta muy difícil lograr la apropiación del acompañamiento de los y las estudiantes. Esto se debe, en parte, a la falta de tiempo, pero también a actitudes de desinterés que impiden la asistencia de los padres a las convocatorias.

Un ejemplo que ilustra con claridad esta problemática fue el caso de una estudiante de primero-4, cuya trayectoria escolar y personal estaba atravesada por experiencias de abandono. En el aula, la estudiante expresaba tensiones en su relación con compañeros y docentes, así como manifestaciones de resistencia frente a las dinámicas escolares a través de la agresión que, pueden leerse como el reflejo de un contexto de vida atravesado por la falta de acompañamiento adulto.

Durante el proceso de intervención se realizaron siete sesiones de acompañamiento psicosocial, orientadas a brindar un espacio de escucha, contención y apoyo. Sin embargo, pese a las reiteradas citaciones, la madre nunca asistió a los encuentros convocados por la institución. Según el protocolo de atención, después de la tercera citación sin respuesta, la situación debía ser reportada a las entidades públicas competentes. Ante esta medida, la madre decidió retirar a la estudiante del colegio, argumentando de manera explícita:

No estoy para perder el tiempo en citaciones bobas, prefiero retirarla (Madre de familia de la estudiante, comunicación personal, 09 de junio del 2023).

Este episodio permite visibilizar las tensiones que surgen cuando la escuela busca vincular a las familias en procesos de acompañamiento, pero se enfrenta a la desconfianza, la desmotivación o las dificultades de participación de los padres y madres. También muestra la fragilidad del vínculo escuela-familia en contextos de vulnerabilidad social, donde los tiempos laborales extensos, la falta de redes de apoyo y la presión económica se suman a actitudes de indiferencia que terminan obstaculizando la corresponsabilidad en la educación de los y las estudiantes.

Lo sucedido no debe interpretarse únicamente como una “falla de la madre”, sino como el resultado de un sistema educativo y social que no siempre ofrece las condiciones adecuadas para garantizar la participación efectiva de las familias. Para el Trabajo Social, esta situación plantea el reto de diseñar metodologías de acercamiento que no solo convoquen a los padres, sino que logren involucrarlos de manera significativa, reconociendo sus resistencias y realidades, y generando nuevas formas de vínculo entre escuela y comunidad. Desde la experiencia de práctica, se identifican algunas propuestas desde el Trabajo Social para contribuir a este propósito:

- Escuelas de padres: no limitar estos espacios a conferencias informativas o de transferencia de conocimientos sobre realidades y cifras relacionadas con la convivencia escolar, el abandono y la deserción para que se promueva la conciencia y el compromiso de las familias en el proceso formativo, sino diseñarlos como talleres participativos en los que los padres puedan reflexionar sobre su rol, compartir sus experiencias y construir aprendizajes colectivos.
- Redes de apoyo comunitario: fomentar la articulación con líderes barriales, juntas de acción comunal, organizaciones de base y entidades locales, de modo que el acompañamiento escolar no dependa únicamente de madres, padres o cuidadores primarios, sino que se reconozcan y activen otras figuras significativas en el entorno del estudiante (tíos, abuelos, vecinos, cuidadores).
- Estrategias culturales y recreativas: crear escenarios extracurriculares en los que la familia participe desde el disfrute y no solo desde la obligación (encuentros culturales, ferias comunitarias, actividades deportivas o artísticas) lo que puede ayudar disminuir la percepción de que la escuela solo “cita” a los padres para reclamarles, y a construir un vínculo positivo basado en el reconocimiento y la confianza.
- Mediaciones interinstitucionales: promover un trabajo articulado con las entidades públicas (ICBF, comisarías de familia, secretarías locales) no únicamente como mecanismos sancionatorios, sino como aliados para construir procesos de acompañamiento integral que fortalezcan el papel de la familia en la vida escolar.

El fortalecimiento del vínculo escuela–comunidad desde el Trabajo Social implica superar la visión escolar de la familia como “obstáculo” y reconocerla como un actor que, pese a sus tensiones y limitaciones, puede transformarse en aliado mediante estrategias inclusivas, participativas y sensibles a su contexto, lo que permite entender la Habitancia como un proceso compartido con las familias y el territorio que le da sentido. Igualmente, estas acciones permiten superar la visión de la escuela como un espacio cerrado y auto-referencial, para transformarla en un lugar donde confluyen familia, comunidad y saberes locales, lo que significa avanzar hacia una educación que rompe con la verticalidad y reconoce la necesidad de un diálogo genuino entre todos los actores del proceso educativo. Al mismo tiempo, implica reforzar las redes de apoyo y relaciones de confianza que sostienen el proceso educativo.

En conclusión, el Trabajo Social puede fortalecer el vínculo escuela–comunidad mediante la creación de espacios de encuentro, corresponsabilidad y diálogo que trasciendan las barreras del aula. De este modo, se contribuye a la construcción de una Habitancia que se proyecte hacia la vida familiar y comunitaria, garantizando mayor sostenibilidad y apropiación del proceso educativo.

Trabajo Social como orientador de metodologías participativas y dialógicas

Los hallazgos de esta investigación muestran que la apropiación de la Habitancia se fortalece cuando se habilitan espacios de diálogo, reflexión conjunta y construcción colectiva de sentido, y se debilita cuando el concepto circula principalmente como documento o inducción inicial sin mediaciones pedagógicas. En ese marco, la experiencia de construcción de los Acuerdos de Habitancia se presenta como un referente relevante: se trata de una apuesta que se concibe desde la participación y la corresponsabilidad, en tanto busca que las normas de la vida escolar sean discutidas, revisadas y asumidas por la comunidad educativa.

No obstante, el mismo proceso de apropiación docente evidenció una tensión: aun cuando la Habitancia se sostiene discursivamente en el diálogo y en la construcción colectiva, su traducción a la vida cotidiana del aula no ocurre de manera automática. En los relatos docentes aparecen vacíos, dudas y formas desiguales de interiorización del concepto, lo que sugiere que el espíritu participativo que inspira los acuerdos requiere ser sostenido mediante metodologías concretas y recurrentes en el quehacer pedagógico. De lo contrario, existe el riesgo de que la Habitancia permanezca como un horizonte normativo, mientras las prácticas pedagógicas continúan reproduciendo dinámicas verticales o rutinarias que dificultan la participación estudiantil y la apropiación colectiva.

En este punto, el Trabajo Social puede contribuir como orientador de metodologías participativas y dialógicas que permitan “traducir” la Habitancia en prácticas sostenidas. Este aporte no se reduce a la atención de casos, sino que se inscribe en la construcción de condiciones institucionales para la apropiación del concepto por parte de docentes y estudiantes. En concreto, el Trabajo Social puede incidir en:

- Diseño de espacios de diálogo horizontal: promover círculos de palabra y asambleas de aula que repliquen la experiencia de los Acuerdos de Habitancia, fortaleciendo la corresponsabilidad en la construcción de normas y estrategias de convivencia.
- Metodologías activas de enseñanza: acompañar a los y las docentes en la implementación de proyectos colaborativos, estudios de caso y actividades de resolución de problemas que conecten los contenidos académicos con las experiencias de vida de las y los estudiantes.
- Lectura crítica de contextos: orientar a los y las docentes en la incorporación de las realidades familiares y comunitarias de las y los estudiantes en el proceso pedagógico, para que el aula no se aísla de su entorno, sino que dialogue con él.
- Educación para la paz y la convivencia: impulsar prácticas en las que la gestión de conflictos y el respeto mutuo sean aprendizajes centrales, no como actividades aisladas, sino como parte estructural del quehacer pedagógico.

De esta manera, el Trabajo Social puede aportar a que los Acuerdos de Habitancia no funcionen únicamente como un texto institucional, sino como una práctica viva sostenida por metodologías coherentes con sus principios. Al promover espacios dialógicos y participativos, contribuye a consolidar una escuela donde la convivencia se construye cotidianamente, la agencia estudiantil se reconoce y el sentido de pertenencia se fortalece como parte del proyecto educativo compartido.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

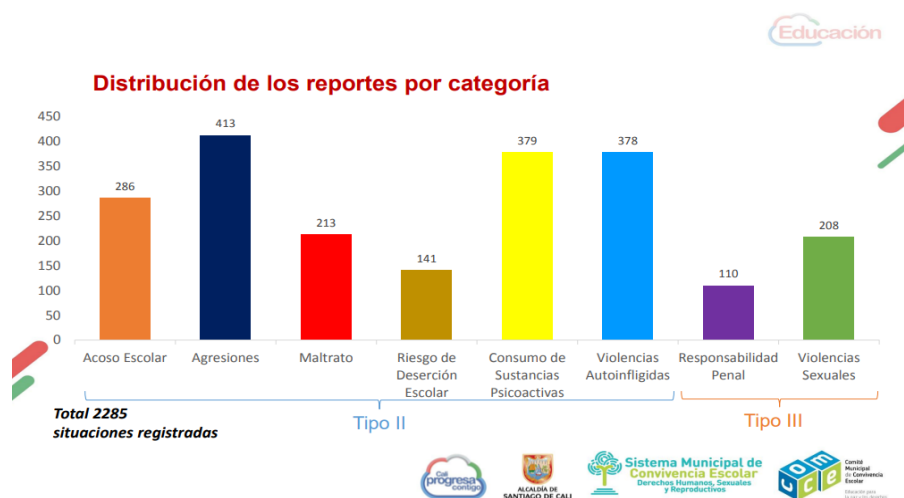
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2) 189-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Áñez de Bravo, A. (2009). Modelo de aprendizaje holístico del ser: una propuesta pedagógica en orientación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(3), 177-195. <https://doi.org/10.55777/rea.v2i3.884>
- Arias, H., Torres, M. C., y Lozano, D. Y. (2023). *Experiencias de conflictos en la convivencia familiar y escolar de estudiantes de ciclo IV de la Institución Educativa Nuevo Latir durante el periodo de clases virtuales, en el marco del confinamiento social por covid-19 durante 2020-2021* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. No publicado.
- Barrera-Pancha, T. (2019). *Acuerdos para la Habitancia y su relación con el desarrollo de habilidades para la vida* [Trabajo de pregrado, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium]. No publicado.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.
- Castaño, A., Palomino, L., y Vargas, M. F. (2019). *Informe final de práctica: Institución Educativa Nuevo Latir "Construyendo bienestar para un nuevo latir"* [Informe de práctica académica, Universidad del Valle]. No publicado.
- Cendales, L., Mejía, M. R., y Muñoz, J. M. (Comps.). (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular: "Se hace camino al andar"*. Ediciones Desde Abajo.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- De Sousa-Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Akal.
- De Sousa-Santos, B. (2014). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En M. P. Meneses y K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del Sur* (pp. 25-61). CLACSO; Siglo XXI.
- Decreto 1665 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. 11 de septiembre de 2013. DO: 48910. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Duque-Acosta, D. (2019). *Convivencia escolar: entre la confianza y la norma, escuela en concesión barrio Potrero Grande, Cali - Colombia* [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/10893/15296>

- Emirbayer, M. (1997). *Manifesto for a relational sociology*. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281-317. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/231209>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). *What is agency?* *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975).
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva; Siglo XXI.
- García, J., Navarrete, M., y Rodríguez Esteffany. (2017). *Entre Encuentros y Desencuentros; Tensiones y Aperturas; Saberes y Aprendizajes* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle] Biblioteca digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/e031da5c-f245-4fce-bb95-dce088537b10/content>
- Giménez-Romero, C. (2005). Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, (1), 7-31. https://cidalia.es/wp-content/uploads/2023/02/pvista_1.pdf
- Gómez, D., Moreno, J. D., y Yanten, Y. (2022). *Proceso de intervención de Trabajo Social en la Institución Educativa Nuevo Latir: Informe de práctica académica nivel I. Inserción, diagnóstico y propuesta de intervención* [Informe de práctica académica, Universidad del Valle]. No publicado.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1–2). Taurus. Recuperado de https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf
- Institución Educativa Nuevo Latir. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. <http://ienuevolatircali.edu.co/site/wp-content/uploads/2020/01/PEI-Nuevo-Latir-INSERCI%C3%93N-Servicio-Educaci%C3%B3n-Personas-Adultas-final.pdf>
- Institución Educativa Nuevo Latir. (2021). *Acuerdos para la Habitancia*. <http://ienuevolatircali.edu.co/site/wp-content/uploads/2021/04/ACUERDOS-PARA-LA-HABITANCIA-2021.pdf>
- Institución Educativa Nuevo Latir. (2023). *Acuerdos para la habitancia*. <http://ienuevolatircali.edu.co/site/wp-content/uploads/2025/01/Habitancia.pdf>

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. DO: 41214.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. 15 de marzo de 2013. DO: 48733.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Lozano, H. A. (2011). ¿Cómo funciona la Institución Educativa Nuevo Latir? *Alcaldía de Santiago de Cali*.
https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/39777/cmo_funciona_la_institucion_educativa_nuevo_latir/
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Actualización de manuales de convivencia escolar*.
<https://escuelasecretarias.mineducacion.gov.co/sites/default/files/2022-07/Actualizaci%C3%B3n%20Manuales%20Convivencia%20Escolar.pdf>
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2023). *Colombia y la Organización de las Naciones Unidas - ONU*.
<https://www.cancilleria.gov.co/international/colombia-onu>
- Rodríguez, A., & Cruz, E. (2014). Los recursos didácticos y su relación con el aprendizaje significativo. *Educere*, 18(61), 100–106. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662114.pdf>
- Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali. (2018). *Boletín de Reporte SIUCE 2018-2*.
<https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/147267/sistema-de-informacion-unificado-de-convivencia-escolar-siuce/>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tobar-Tovar, C. A. (2025). Habitancia: una gramática moral para la comprensión de las convivencias en el oriente de Cali, Colombia. En E. León Castro (Ed.), *Epistemología de la comunicación comunitaria: reflexiones y experiencias desde/con los pueblos* (pp. 125-149). CIESPAL-Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina.

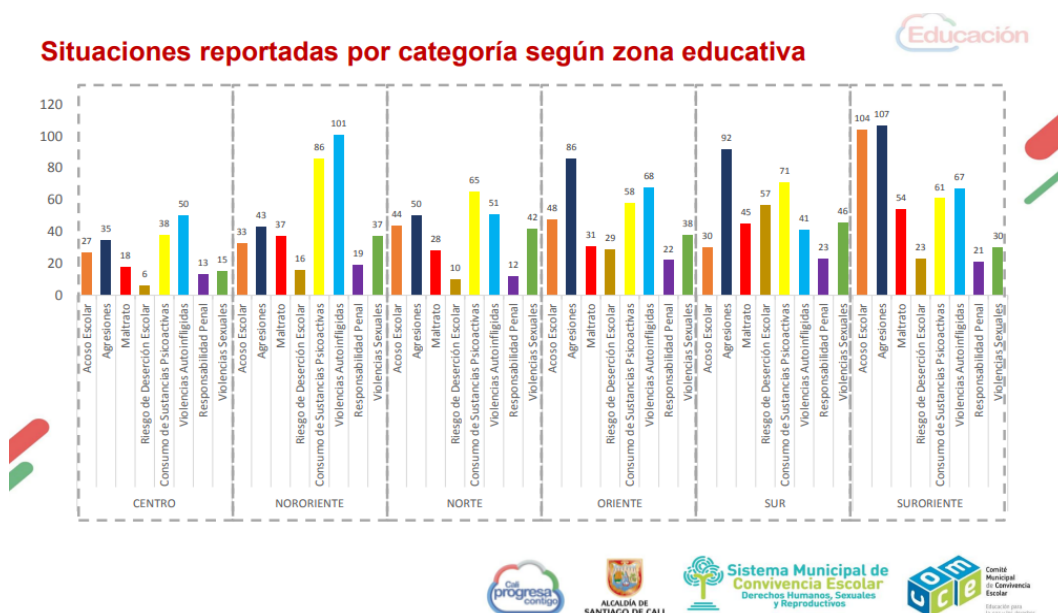
ANEXOS

Anexo 1. Distribución de los reportes por categoría del Sistema de Convivencia Escolar.



Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali (2018)

Anexo 2. Distribución de reportes por categoría del Sistema de Convivencia Escolar según zona educativa



Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali (2018)

Anexo 3. Formato de entrevista semiestructuradas para los y las docentes

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Este proyecto de investigación busca reconocer cómo se construye el concepto de Habitancia en los y las docentes desde su quehacer pedagógico y cómo se vincula la apuesta institucional de la I.E Nuevo Latir, sede Isaias Duarte Cancino de Santiago de Cali 2023.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ declaro que he sido informado (a) e invitado(a) a participar en un trabajo de investigación llamado *MI COMUNIDAD ES ESCUELA: Docentes y Habitancia*. Este es un proyecto de investigación realizado en el marco del desarrollo de la tesis de pregrado del programa de Trabajo Social de la Universidad Del Valle. En uso de mis facultades declaro que:

1. Participo libre y espontáneamente en el desarrollo del proyecto de investigación en calidad de informante.
2. He sido informado por las y los estudiantes Jose David Muñoz y Daniela Vasquez acerca de los objetivos de la investigación y el manejo que se hará de los resultados del mismo.
3. Acepto que la entrevista sea grabada en medio tecnológico.
4. Acepto ____ No acepto ____ que mi nombre sea registrado en el informe de investigación.

Dado en Santiago de Cali a los ____ días del mes de _____ del 2024.

Firma: _____

CC. _____

GUÍA DE ENTREVISTA

I. DATOS PERSONALES

- A. Nombre:
- B. Correo electrónico:
- C. Área de docencia:
- D. Tiempo de docencia:

II. PROCESO DE SOCIALIZACIÓN A DOCENTES DE LOS ACUERDOS DE HABITANCIA

- A. ¿Cuántos años lleva en la I.E. Nuevo Latir, sede Isaías Duarte Cancino?
- B. ¿Ha trabajado en otras instituciones educativas?
- C. ¿En qué momento le hablaron o escuchó usted hablar de los Acuerdos de Habitancia?
- D. ¿Qué tipo de estrategia utilizó la institución para dar a conocer los Acuerdos de Habitancia?
- E. ¿Quién le presentó o habló por primera vez de los Acuerdos de Habitancia?
- F. ¿Le mencionaron algunos puntos claves de estos Acuerdos? ó ¿Qué aspectos le parecieron muy relevantes en estos Acuerdos?

III. CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE HABITANCIA DESDE EL QUEHACER PEDAGÓGICO DE los y las docentes.

- A. Según su experiencia ¿Cómo entiende el concepto de Habitancia?
- B. ¿Qué caracteriza el concepto de Habitancia?
- C. ¿Qué criterios identifica en el concepto de Habitancia?
- D. En términos propios: ¿Para usted qué son los Acuerdos de Habitancia?
- E. ¿Encuentra usted diferencias entre Acuerdos de Habitancia de Nuevo Latir y Manuales de Convivencia de otras instituciones?
- F. ¿Qué ventajas encuentra en los Acuerdos de Habitancia?
- G. ¿Qué desventajas encuentra en los Acuerdos de Habitancia?

- H. Si tuviera la oportunidad de reestructurar o modificar los Acuerdos de Habitancia ¿qué modificaría?
- I. ¿Qué prácticas pedagógicas desarrolla para la implementación de los Acuerdos de Habitancia?
- J. ¿Cuáles Acuerdos de Habitancia le parecen los más relevantes para el quehacer pedagógico en el aula con las y los estudiantes?
- K. ¿Siente que en el proceso de socialización le brindaron herramientas pedagógicas para implementar los Acuerdos de Habitancia?
- L. ¿Qué acciones se articulan con los y las estudiantes para fortalecer los Acuerdos en el aula de clase?
- M. ¿Existen actores externos que apoyen la puesta en marcha de los Acuerdos de Habitancia? ¿Cómo lo hacen?
- N. ¿Cómo aportan los y las estudiantes a la implementación de los Acuerdos de Habitancia?
- O. ¿Sabe usted cuáles son las funciones del grupo de Mediación Escolar?
- P. ¿Se ha apoyado del grupo de Mediación Escolar para crear acciones que aporten a la implementación de los Acuerdos de Habitancia?

Fuente: elaboración propia.