

# Mediación y conciliación escolar en Caldas (Colombia): un escenario esperanzador para la paz

Luz E. Gallego, Mg.<sup>a</sup>

Rodrigo Giraldo, Ph. D.<sup>b</sup>

Jonathan Posada, Mg.<sup>c</sup>

Universidad de Manizales, Colombia

✉ eligallego.18.06@hotmail.com

## Resumen (analítico)

En este artículo describimos y analizamos de qué manera la intervención de agentes conciliadores y mediadores escolares incide en la disminución de la violencia, aportando a la transformación de la gestión de los conflictos de los niños, niñas y adolescentes. Para ello, realizamos un análisis de caso en cuatro instituciones educativas de las localidades de Villamaría, Palestina, Neira y Chinchiná, en el Departamento de Caldas, Colombia, y presentamos una aproximación conceptual de las categorías de resolución de conflictos, convivencia escolar y cultura de paz. Concluimos que las prácticas pedagógicas de la conciliación y la mediación para la solución de controversias en el aula otorgan a los actores educativos herramientas que contrapesan los modelos represivos de sanción, fomentando el respeto y la tolerancia entre estudiantes.

## Palabras clave

Mediación; conciliación; solución de conflictos; convivencia; coexistencia pacífica; educación ciudadana.

## Tesaurus

Tesaurus de Educación de la Unesco.

## Para citar este artículo

Gallego, L. E., Giraldo, R., & Posada, J. (2024). Mediación y conciliación escolar en Caldas (Colombia): un escenario esperanzador para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-25.

<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.1.5533>

## Historial

**Recibido:** 16.05.2022

**Aceptado:** 23.03.2023

**Publicado:** 15.12.2023

## Información artículo

Este artículo se deriva del proyecto «Escuelas de paz: una alternativa para la solución de los conflictos», financiado por la Universidad de Manizales, la cual inició en febrero de 2018 y finalizó en noviembre de 2020. Investigación articulada al grupo de investigación Derecho y Sociedad y al grupo de investigación Derechos Humanos y Conflicto de la Universidad de Manizales (Caldas, Colombia). **Área:** educación.

## School mediation and conciliation in Caldas, Colombia: a hopeful scenario for peace

### Abstract (analytical)

This paper describes and analyzes how interventions by school conciliation agents and mediators reduces violence and contributes to the transformation of conflict management among children and adolescents. A case study was carried out in four schools in the municipalities of Villamaría, Palestina, Neira, and Chinchiná in department of Caldas, Colombia. This research drew on a conceptual approach to the categories of conflict resolution, peaceful coexistence in schools and a culture of peace. The authors conclude that the pedagogical practices of conciliation and mediation for conflict resolution in classroom settings provide educational actors with tools that counterbalance traditional punishment models while fostering respect and tolerance among students.

### Keywords

Mediation; conciliation; conflict resolution; coexistence; peaceful coexistence; citizenship education.

## Mediação e Conciliação Escolar em Caldas-Colômbia: Um cenário esperançoso para a paz


### Resumo (analítico)

O artigo descreve e analisa de que maneira a intervenção de conciliadores e mediadores escolares incide na diminuição da violência, contribuindo com a transformação da gestão dos conflitos de crianças e adolescentes. Para isso, realiza-se um estudo de caso em quatro instituições educativas dos municípios de Villamaría, Palestina, Neira e Chinchiná no departamento de Caldas, Colômbia e se apresenta uma aproximação conceitual das categorias de resolução de conflitos, convivência escolar e cultura e paz. Conclui-se que as práticas pedagógicas da conciliação e da mediação para solução de controvérsias em sala de aula, outorgam aos agentes educativos ferramentas que contrapõem os modelos repressivos de sanção, fomentando o respeito e a tolerância entre os estudantes.


### Palavras-chave

Mediação; conciliação; resolução de conflitos; convivência; coexistência pacífica; educação cidadã.

### Información autores

(a) Abogada, Universidad de Manizales. Magíster en Derecho, Universidad de Manizales. Docente investigadora junior reconocida en Minciencias.  0000-0002-4144-1748. H5: 2. Correo electrónico: [eligallego.18.06@hotmail.com](mailto:eligallego.18.06@hotmail.com)

(b) Abogado, Universidad de Manizales. Magíster en Derecho, Universidad de Manizales. Doctor en Formación en Diversidad, Universidad de Manizales. Docente investigador Asociado reconocido en Minciencias.  0000-0002-0329-3748. H5: 4. Correo electrónico: [rgiraldoq@umanizales.edu.co](mailto:rgiraldoq@umanizales.edu.co)

(c) Licenciado en Filosofía y letras, Universidad de Caldas. Magíster en Educación Docencia. Docente investigador.  0000-0002-4317-1112. H5: 0. Correo electrónico: [jposada@umanizales.edu.co](mailto:jposada@umanizales.edu.co)

## Introducción

Dada la connotación que han adquirido los métodos alternos de resolución de controversias, y teniendo en cuenta que la injerencia de un agente mediador ha sido una de las alternativas más habituales para afrontar la resolución de conflictos en la sociedad (Requejo-Fraile, 2019), en Colombia, el legislador —en su potestad de configuración legal— extendió la aplicación de estas herramientas a otros escenarios de la vida en sociedad, incluyendo los conceptos de mediación familiar, conciliación y mediación escolar. Estos mecanismos se basan en la ley 1732 (Congreso de la República, 2014) y su decreto reglamentario 1038 (Presidencia de la República de Colombia, 2015). Estos consagran la obligación de implementar la Cátedra de Paz en las instituciones educativas públicas y privadas, en cumplimiento de uno de los fines de la educación dispuestos por la ley 115 de 1994 y el mandato consagrado en el artículo 41 de la Constitución Nacional; este último obliga a todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, al estudio de la Constitución y la instrucción cívica (República de Colombia, 1991).

Respecto a la Cátedra de Paz y la formación en cultura de paz, Solís-Espallargas y Barreto-Tovar (2020) señalan que los agentes educadores en formación reemplazarán la reflexión con un enfoque integrado en la planificación para proveerse de una cultura de paz social; ello en aras de dar prevalencia a un desarrollo sostenible. En consecuencia, es una tarea de los docentes universitarios prepararlos para ello.

Para el presente caso, fue la implementación de la conciliación y la mediación en las instituciones educativas lo que justificó el desarrollo del proyecto *Escuelas de paz: una alternativa para la solución de los conflictos*. Se trató de comprender la importancia, desde lo pedagógico y lo social, que la apropiación de estas herramientas de resolución de conflictos imprime en términos del alcance de los fines y principios constitucionales como lo son la convivencia pacífica, la paz, la participación y la formación en ciudadanía. Así, se adjudica un atributo trascendental a la dimensión procedimental de la democracia, que usualmente abandona su concepción participativa y deliberativa (Vargas, 2021). Este asunto favorece un mejor ambiente escolar, aclarando que, cuando se afirma que el am-

biente favorece o limita la interacción de los individuos, se puede colegir un juicio de valor, positivo o negativo, que genera como consecuencia que la convivencia que se presente puede ser sana o perjudicial para los actores educativos (Estrada, 2016). Entendiendo, a su vez, cómo estas prácticas educativas promueven la disminución de la conflictividad en el ambiente escolar o, a lo sumo, crean en el colectivo de niños, niñas y adolescentes un imaginario distinto del contexto histórico de violencia que se ha vivido en Colombia.

Al respecto, Leyton-Leyton (2020) señala que el conflicto es inherente a la interacción humana; ello indica que es un fenómeno vigente en la dinámica social y, por tanto, resulta fundamental crear estrategias que permitan su gestión. En similar sentido, Tuvilla (2005) señala que la formación que concibe a la cultura de paz está supeditada a la implementación de estrategias de convivencia en las que se desarrollen alternativas de prevención primaria. A este aspecto el mismo autor lo complementa con la necesidad de adoptar un modelo que permita hacer seguimiento a la iniciativa de convivencia escolar, como concepto que involucra una serie de interrelaciones y dinámicas entre los diferentes agentes educativos (Vera *et al.*, 2021). Esta es precisamente la proyección de acción-intervención que propone la estrategia de formación de sujetos como mediadores y conciliadores escolares.

En suma, se trata de generar un proceso de socialización en el ambiente escolar que, a través de categorías como la resolución de conflictos, la convivencia escolar, la cultura de paz, la pedagogía de la paz, la formación social de agentes conciliadores y mediadores, consolide prácticas naturalizadas de resolución de conflictos. Se espera que dichas prácticas se impongan sobre las tradicionales formas de afrontar la diferencia que han estado impregnadas por la violencia, la falta de tolerancia y el desconocimiento de la otredad. En este sentido, Belavi y Murillo (2016) señalan que el propósito de los procesos en los que se desarrolla el perfil moral y deliberativo en los niños y niñas es que, a futuro, estos tengan la capacidad para escoger concepciones de vida basadas en el bienestar y en una sociedad saludable. Este último asunto refuerza la importancia de la problemática abordada en el presente proyecto, cuyo objetivo fue analizar y comprender de qué manera la conciliación y la mediación inciden en el fortalecimiento de una cultura de paz.

En este sentido, Cerdas-Agüero (2015) afirma que si se aprende a ser agresivo, de la misma manera se aprende a dejar de serlo. La formación básica coadyuva a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a responder de manera diferente y de forma consecuente con la buena convivencia; asunto que incluye una mirada al conflicto más allá de la diferencia de intereses y percepciones, ubicándolo en una oportunidad de transformación y

de apuesta hacia la construcción colectiva. Bajo esta premisa, formar ciudadanos y ciudadanas para la paz, en un escenario de violencia como el padecido en Colombia, más que un deber legal, es una necesidad moral.

Por ello resulta fundamental comprender cómo las prácticas de resolución de conflictos ofrecidas por la conciliación y la mediación son importantes en el ambiente escolar; así como también cómo estas facilitan la educación de estudiantes libres y en autogobierno. Lo anterior, durante una actuación racional, imparcial y equitativa en el encuentro con el otro como función principal, y en la fundamentación, desde los discursos, de las empatías con lo social y lo jurídico, originada a partir de la construcción del diálogo y la participación activa del estudiantado. La mediación asociada al seguimiento que el sujeto docente puede realizar favorece la capacidad de relacionarse entre dos o más individuos; estos se asisten mutuamente con el fin de alcanzar objetivos comunes, asunto que se aprecia como un pilar esencial en los procesos de trabajo conjunto y producción de saberes (Blanco-Torres *et al.*, 2022).

Para acercarnos al fin propuesto, elegimos como método una formación basada en la racionalidad comunicativa (Habermas, 1999). Esta direcciona, en primer lugar, a las disímiles formas de práctica discursiva de presunciones de validez y, en segundo lugar, a las relaciones que en su ejercicio comunicativo los sujetos copartícipes emprenden con el mundo, habida cuenta de una etapa transicional entre el niño o niña y la persona adulta. En otras palabras, ubicar a la comunicación como máxima expresión de la razón humana. Una mirada más específica implica comprender la razón como aquella manera de decidir que minimiza todo asomo de pasiones o emociones, lo que hace del actuar humano un comportamiento mediado por las leyes de la naturaleza.

En el desarrollo del proyecto de investigación, los grupos de estudiantes adquirieron habilidades y destrezas para la aplicación de la mediación y la conciliación como mecanismos alternos de solución de conflictos. Lo anterior impactó positivamente la intención de formar líderes en el aula de clase, propiciando un ejercicio de interacción con el otro; ello dada la capacidad aprendida de proponer fórmulas de arreglo, motivar las concesiones recíprocas entre los actores y propiciar la terminación del conflicto mediante pactos de sana convivencia. Se entendió que no es posible desarrollar aprendizajes en un ambiente donde emergen problemas, puesto que la convivencia es un medio para un fin (Valdés *et al.*, 2019), relacionado con el respeto, la tolerancia y la construcción de una cultura de paz.

Con base en lo anterior, definimos la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera la intervención de agentes mediadores y conciliadores escolares en instituciones educativas de Caldas (Colombia) incide en la disminución de la violencia y aporta a la construcción de una cultura de paz?

## Método

La presente investigación es cualitativa (Monje, 2011) en tanto que es sistemática y ordenada, mas no posee una línea rígida, dado que es susceptible a cambios en el proceso metodológico. Encontramos el fundamento de la motivación epistemológica y metodológica en el *estudio de caso*, en el que el sujeto investigador es abocado a una reconstrucción interna, lo que lleva ineluctablemente a una reflexión teórica/emotiva (Arias, 2020). En virtud de lo anterior, el estudio de caso es un paradigma investigativo pertinente para la observación y análisis de objetos de estudio constituidos en unidades sociales, en nuestro caso, la gestión de resolución de problemas en contextos escolares, mediante la aplicación de las estrategias de resolución de conflictos.

## Diseño e instrumentos

Elaboramos el diseño mediante entrevistas semiestructuradas, encuestas y talleres. Es importante aclarar que la presente exploración, aunque cualitativa, posee algunos elementos de corte cuantitativo. En tal sentido, no hubo una parametrización lineal, sino más bien el establecimiento de un plan con diseños de entrevistas, encuestas y encuentros participantes y no participantes (observación) que nos permitieron la recolección de la información obtenida de los instrumentos reseñados en las fases. El tipo de investigación, en consecuencia, fue descriptivo-analítico, en tanto los datos recolectados sirvieron para mostrar unas posibilidades en cuanto a aptitudes que se requieren en la mediación escolar.

Atendiendo a esta aclaración, las fases del proyecto se estructuraron de la siguiente forma: a) selección del caso: elegimos cuatro instituciones educativas de los municipios de Villamaría, Palestina, Neira y Chinchiná, del departamento de Caldas (Colombia), teniendo en cuenta la aceptación de las cartas de intención por parte de los rectores de las instituciones educativas para efectuar el trabajo de campo; b) socialización del proyecto a rectores, rectoras y docentes de las instituciones educativas seleccionadas para el desarrollo del proyecto, así como del cronograma de actividades y población objeto; c) selección por parte de docentes o postulación de líderes estudiantiles de grado

primero, así como de sexto a undécimo, para la formación como agentes mediadores y conciliadores escolares; d) capacitación a directivas, docentes, padres y madres de familia y estudiantes que seleccionamos en las siguientes temáticas: mecanismos alternativos de solución de conflictos, comunicación asertiva, derechos de los niños, niñas y adolescentes, acoso escolar, cultura de paz y conciencia social; e) aplicación de talleres a docentes, padres y madres de familia y estudiantes que seleccionamos en las siguientes temáticas: mecanismos alternativos de solución de conflictos, comunicación asertiva, derechos de los niños, niñas y adolescentes, acoso escolar, cultura de paz y conciencia social; f) piloto de mesas de paz, difusión de las capacitaciones y de los talleres por parte de los estudiantes y las estudiantes; y, g) aplicación de la conciliación y la mediación escolar en conflictos simulados y reales presentados en las cuatro instituciones educativas.

### Criterios de inclusión y exclusión

A modo de criterio de inclusión-exclusión, y teniendo en cuenta que nuestro objetivo era la formación como agentes mediadores, utilizamos como juicio a la adolescencia —jóvenes entre los 14 y los 18 años de edad—, no por condiciones netamente etarias, sino más bien por su responsabilidad en las tareas y por su capacidad racional para la toma de decisiones, en tanto se requerirían como agentes mediadores escolares. Sin embargo, también escuchamos a los niños y niñas de edad temprana.

Igualmente, se incluyeron docentes y padres de familia que forman parte de la comunidad educativa. Por ende, contemplamos la pertenencia a la comunidad educativa como parte de los criterios de selección.

### Participantes

La población estuvo conformada por 200 estudiantes, docentes, padres, madres y miembros de los cuerpos directivos de cuatro instituciones educativas de los municipios de Villamaría, Palestina, Chinchiná y Neira. En este contexto, organizamos encuentros semanales en las instituciones intervenidas (una visita por mes a cada una de ellas). Estas entidades son de naturaleza pública.

La población participante se caracterizó por pertenecer a la categoría de niños, niñas, jóvenes y adolescentes con edades propias de la primera infancia (desde los seis años hasta los 13 años) y adolescentes (entre 14 y 18 años). Por su parte, los directivos estuvieron conformados por una población adulta no mayor, con edades que oscilan entre

los 30 y los 50 años. Entre tanto, caracterizamos a padres y madres de familia como personas adultas jóvenes en su mayoría.

Los participantes niños, niñas, jóvenes y adolescentes —así como sus padres— se encuentran en estratos 1 y 2. Por otro lado, el personal docente hace parte del estrato 3. En consecuencia, la población pertenece a una clase media-baja y baja colombiana. El tipo de población es rural, con las características propias de la condición de vulnerabilidad del campo colombiano, es decir, en situación de pobreza, sin destacar *prima facie* una pobreza extrema, pero sí una evidente vulnerabilidad.

### Estrategia de análisis de datos

Realizamos el análisis de los datos a partir del engranaje conceptual y epistémico cualitativo, y fundamentado en los conceptos teóricos de las violencias múltiples y las teorías del conflicto; teniendo como relato principal los datos arrojados descritos y esbozados en gráficas (con orientación cuantitativa). Una vez realizada las etapas de recolección de información, procedimos a analizarla y sistematizarla.

### Cuestiones éticas relevantes

Como presupuestos éticos obviamos el uso de nombres propios (nótese que solamente utilizamos el nombre de las instituciones educativas y los municipios). Dicha precaución ética, pese al suministro de consentimientos informados por parte de los participantes, se generó dado que la información con carácter descriptivo se relaciona a menores de edad. Por tanto, por ley y protección a estos, no utilizamos ni sus nombres ni sus testimonios.

## Resultados

### Nociones del conflicto

Antes de iniciar, creemos necesario señalar que asumimos estas nociones como fundamentos de orden conceptual y epistemológico para el entendimiento de la mediación y la conciliación en ámbitos escolares.

Ahora bien, el conflicto ha sido siempre un evento natural e inmanente a la vida misma; ello implica decir, en otras palabras, que sería muy difícil comprender la existencia sin la presencia del conflicto. Aunque lo anterior parece ser una realidad palmaria, no puede soslayarse de forma desprevénida y con afirmaciones absolutas, en tanto la



idea y la realidad que entraña el conflicto tienen distintas dimensiones que es necesario precisar. Así, lo que en realidad existe es una pluralidad de conflictos; no solo se trata de una categoría, sino de varias. Al respecto, Peña-Palma *et al.* (2021) indican que, al concebir el conflicto como un elemento propio de la convivencia que ha sido motivo de investigación de las ciencias sociales a través de distintas disquisiciones y reflexiones conceptuales, es posible percibirlo como una polisemia en lógica de múltiples definiciones y consecuencias.

En el estudio de caso analizado en esta investigación, si bien podríamos encasillar la dimensión del conflicto en el plano teórico de las relaciones interpersonales, es claro que desde la posibilidad de ser resuelto mediante conciliación o mediación en ámbitos escolares, se lo considera una potencia para evitar antagonismos peores, casi con un fin de prevención social; ello a fin de no llegar a situaciones de contiendas en contextos altamente problemáticos como lo es el caso colombiano, con su tejido de múltiples violencias. Lo anterior, teniendo de presente que «hay procesos emocionales asociados al perdón que pueden facilitar o limitar la transformación de actitudes necesarias para compartir metas comunes con personas que causaron daño en el pasado» (Rico *et al.*, 2022, p. 141).

Respecto a esa genealogía del conflicto, podemos indicar que el progreso social, con frecuencia aparejado a la idea de cambio, no pocas veces es un efecto de las luchas sociales (Silva, 2008). A modo de ejemplo, en el contexto del conflicto armado y de los procesos de reconciliación y paz en los que actualmente está inmersa Colombia, existen métodos que, si bien no son estrictamente de mediación escolar (como los descritos en estas páginas), sí dan cuenta de una interesante armonización de encuentros con la verdad en los cuales se han visto inmersos los niños, las niñas, los jóvenes y los adolescentes.

Al respecto, es clave el trabajo que ha ejercido la Comisión de la Verdad en esa búsqueda permanente del desentrañamiento de las razones que condujeron a violaciones de los derechos humanos y vejaciones de todo tipo en el marco del conflicto. En este, «las víctimas exigen que los responsables cuenten cuáles fueron las motivaciones e intereses detrás de los hechos de violencia y que se retracten, pidan perdón y asuman la responsabilidad por convertir en objetivos de guerra a sus familiares» (Comisión de la Verdad, 2022, p. 239).

Aunado a lo anterior, estos escenarios de participación para la paz cuentan con estadísticas contundentes. Al respecto, la *Consulta nacional de niños, niñas, adolescentes y jóvenes por la verdad* realizó un estudio, en octubre de 2021, en el cual participaron «5242 personas, de las cuales 467 fueron niños entre los 7 y los 12 años, 2034 adolescentes y 2741

jóvenes entre los 18 y los 28 años» (Comisión de la Verdad, 2022, p. 239). Estos escenarios de reconciliación y socialización propiciaron interesantes conclusiones respecto a lo vivido por menores de edad y jóvenes víctimas del conflicto armado.

Según como se describen los hechos del conflicto, y considerando que son notorias su transparencia y obviedad, pareciera no haber dudas sobre lo relatado; sin embargo, la sociología, en particular, y las ciencias sociales, en general, han nominado a esta categoría como *análisis epistemológico*, pese a su evidencia. En el mismo sentido, el conflictualismo liberal asume la jerarquización de la sociedad y, a partir de los argumentos de Marx, para el siglo XX esas mismas jerarquías no tienen igual trascendencia para el análisis de los fenómenos sociales que se suscitan en el conflicto (Silva, 2008).

En esta lógica, el conflicto se entiende como un fenómeno social que emerge de forma espontánea entre los seres humanos a partir de las contradicciones y antagonismos inevitables entre clases sociales; no solo desde la perspectiva marxista reseñada, sino también como un acontecer natural que dilucida la sociedad desde una mirada dialéctica y no como un suceso «demasiado estático» (Dahrendorf, 1992). Así, el conflicto como pluralidad (conflictos), allende la postura clasista desde Marx, es una expresión de diversidades que antagonizan; una conjugación polisémica que da cuenta de las dificultades propias, no solo de la existencia, sino también de los complejos entramados de las relaciones interpersonales e intergrupales en todos los contextos de la existencia.

En esa dimensión múltiple del conflicto, las tensiones escolares como expresión natural son una expresión más del mismo; pero con la importante consideración de que, generándose en una etapa temprana de la vida, al tramitarse adecuadamente —esto es, mediante la resolución de conflictos— pueden entenderse como un tópico fundamental para que estas *diferencias* no trasciendan ni se vuelvan caldo de cultivo para alimentar las múltiples violencias; sobre todo en sociedades como la colombiana. En ese sentido, la contextualización de la escuela como lugar de evolución y concordia se ha enlazado a menudo con modelos político-educativos relacionados en algún momento con la democracia y la inclusión (Patierno & Southwell, 2020).

## La cultura de paz como práctica pedagógica en el ambiente escolar

Desde el escenario escolar, resulta de vital importancia implementar la mediación y la conciliación estudiantil como formas naturalizadas de resolución de conflictos, de tal manera que, en lógica prospectiva, sea la ciudadanía la que, desde lo autocompositivo,

acuda en un futuro a los modelos que propone la justicia alternativa, logrando con ello desmitificar la idea de subsidiariedad que actualmente se concibe en este paradigma.

Es por ello necesario que las instituciones educativas asuman a la cultura de la paz como un desafío desde sus prácticas pedagógicas. Esto implica romper concepciones tradicionales del conflicto, permitiendo al estudiantado abrirse a nuevas perspectivas de cambio. Estas requieren de la voluntad y el compromiso de los sujetos intervinientes en un conflicto, de la inclusión del diálogo y de la acción comunicativa sin diatribas ni acciones de impactos represivos como los que propone la sanción —disciplinaria, académica y de señalamiento social—; así, generando una visión diferente y permitiendo huir del enfoque únicamente sancionador de las conductas disruptivas. Se realizaría una labor conjunta con la comunidad educativa, aportando una visión más amplia y unos conocimientos acerca de las circunstancias del alumnado y sus necesidades (Díez-Gutiérrez & Muñiz-Cortijo, 2022). Así mismo, un trabajo en cabeza del profesorado en donde se comprenda que la tarea del individuo que trabaja por la paz podría ser la de servir como catalizador de procesos de diálogo (Galtung, 1998), rompiendo de esta manera con modelos profundamente anclados al sistema educativo que privilegian los ejercicios de poder y la formación basada en el miedo.

De allí la importancia de brindar a los niños, niñas y jóvenes espacios de convivencia pacífica, que les permitan vivir conjuntamente en una nación rica y en paz. En tal sentido, Chau y Velásquez (2015) sostienen que la formación para la paz tiene una relación directa con el proceso ciudadano que se gesta en los individuos en desarrollo, dándole un enfoque educativo en función de la convivencia pacífica, pero manteniendo las perspectivas de aspectos adicionales fundamentales en esa construcción de ciudadanía.

Dentro de las estrategias empleadas en el proyecto de investigación, destacamos la comprensión de un lugar de encuentro constante con los estudiantes a partir de su propia conciencia, desde «el sujeto que acepta la intervención como un otro permeable» (Valdenegro & Calderón-Flández, 2016, p. 1195). Ello pensando en la necesidad de retomar desde los planos legales la conjugación de los espacios sociales, culturales, éticos y morales para la fundación de una conciencia de las diferentes problemáticas que rodean a los y las estudiantes de las instituciones educativas que han sido impactadas.

En ese sentido, Camargo (1997) propone inclinarse por una postura donde la institución tenga en perspectiva al conflicto, validando algunos fenómenos en los que se compromete la participación ciudadana incipiente, en valores como el respeto, el reconocimiento de la diferencia, la justicia, la igualdad y, por supuesto, la democracia.

Por esta razón, el proyecto de escuelas de paz se adelantó pensando en la construcción de actores sociales que cumplan dentro de su formación con las características esenciales de mediadores y conciliadores. Se propusieron espacios de diálogo que, desde la equidad y la imparcialidad, motivaran al alumnado involucrado en un conflicto a proponer fórmulas de arreglo que permitieran dar por finalizada la controversia desde un escenario de cultura de paz y materialización del principio de justicia. La cultura, al igual que la educación, siempre ha sido, es y será una condición de paz, aunque ella sola no sea suficiente, pues para lograrla deben confluír, como en todo proceso social, múltiples factores (Guadarrama, 2019).

### Sujetos mediadores y conciliadores escolares: disruptores de modelos tradicionales

Los resultados obtenidos con la investigación demuestran que el uso y aplicación de métodos alternativos a la solución de conflictos —como la mediación y la conciliación escolar— inciden de forma directa en la disminución de la violencia. Es así como los actores encuentran una forma diferente de gestionar sus controversias, entendiendo el conflicto como parte inherente de la condición humana, el cual requiere de una acción comunicativa permanente para garantizar la vigencia del contrato social.

Con el fin de demostrar la anterior afirmación, aplicamos una encuesta a 200 estudiantes, orientada a identificar el nivel de violencia en las instituciones educativas antes de la formación de los agentes mediadores y conciliadores. Encontramos que, en promedio, el 23.44 % de los individuos encuestados sufrió de al menos un tipo de violencia: psicológica (42.5 %), física (16.5 %), verbal (31 %), discriminación (19.5 %), amenazas (15.5 %), *ciberbullying* (8 %), otras formas de *bullying* (10.5 %) y violencia en contra de estudiantes (44 %). Con posterioridad al desarrollo y ejecución del proyecto de investigación, consultamos nuevamente a estos actores quienes, en un porcentaje del 30 %, indicaron que la violencia en general se redujo a un 16.46 %, lo que implica una reducción total del 7.06 % en los índices de todas las clases de violencia analizadas.

El impacto del proyecto respecto a las instituciones educativas que fueron intervenidas se complementa con los siguientes resultados: el 57 % de los individuos encuestados reconoce las prácticas de mediación y conciliación en el aula para la resolución de conflictos; el 30 % manifiesta aplicar la mediación y la conciliación para solucionarlos; un 37 % indica que la mediación y la conciliación favorecen la convivencia en el aula de clase; un 37 % reconoce como eficaz la figura de agentes mediadores y conciliadores ante la pre-

sencia de un conflicto, mientras que un 37 % reconoce positivamente a las partes involucradas en un conflicto intervenido por la mediación y la conciliación escolar.

En ese sentido, el sistema educativo se dotó de conciencia y racionalidad de prácticas pedagógicas que, desde lo autocompositivo, facilitaron el ejercicio participativo y democrático de los educandos; así mismo, el reconocimiento de la otredad basada en la diversidad por parte de todos los actores, en especial aquellos encargados de formar en las normas e intervenir desde lo pedagógico (Ávila-Navarrete, 2017). También tuvimos como propósito la apropiación de ajustes razonables que, a nivel de todos los actores, facilitaran la convivencia pacífica al interior del aula de clase.

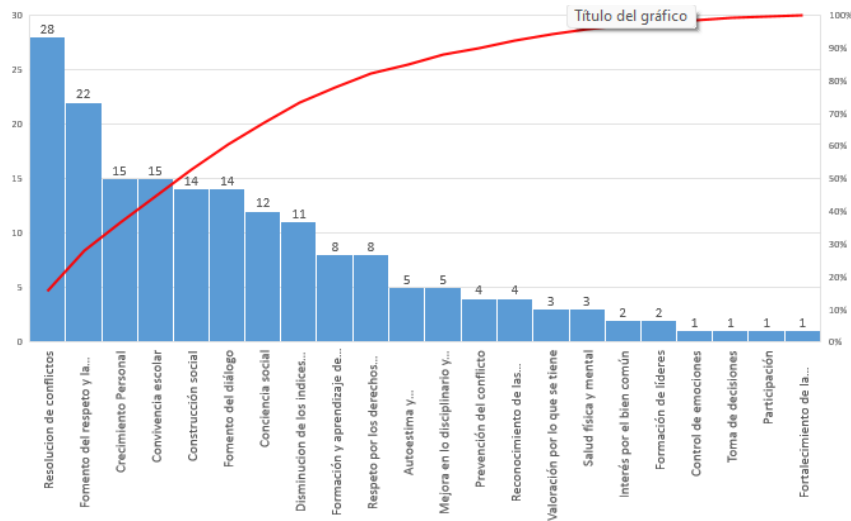
A partir de espacios de transformación dentro y fuera del aula de cada una de las instituciones educativas visitadas, se formaron doscientos agentes mediadores y conciliadores para promover la solución de los conflictos por medio del diálogo. La labor esencial de la educación es el ejercicio permanente y progresivo de un orden democrático; esto quiere decir que los contextos donde las dificultades generen una retroalimentación reflexiva en conciliación, serán aquellos donde la comunicación y el lenguaje incluyente sean los mediadores principales (Vergara, 2019). Lo anterior, en contraposición a la cultura de la violencia que se ha ejercido a lo largo de la historia colombiana.

Los otros escenarios que aquí hemos propuesto están mediados por componentes de pensamiento entre estudiantes, docentes, padres y madres de familia y directivos. Se orientan hacia el propiciar que estos discursos logren superar lo educativo y lleguen a los hogares, creando allí espacios de transformación. Es decir, que los agentes mediadores y conciliadores también tengan la oportunidad de poner en ejercicio lo aprendido por medio de la conceptualización, la racionalidad y la posterior práctica de su conocimiento.

Según Adorno (1998), la racionalidad surge en la contradicción social, en función de una organización heterónoma, donde la autodeterminación está supeditada al congénere; lo que significa que la diferencia es el bastión sobre el cual se erige el tejido social. Por ello, la formación de agentes mediadores y conciliadores en las diferentes instituciones educativas del departamento de Caldas impactó no solo a cada uno de los individuos (que como estudiantes adelantaron este proceso), sino a las diferentes personas que lograron transformarse por medio de su discurso. También impactó los encuentros entre las conciencias colectivas y particulares, de tal manera que el lugar de participación activa promovió un lenguaje de aceptación, de convivencia, de reconocimiento, de respeto, de pensamiento del bien común, entre muchos otros aspectos que fomentaron un nuevo espacio de realidad educativa. Lo anterior lo confirman las categorías emergentes que

surgen del análisis de la información recolectada; estas señalan que los y las participantes identifican las siguientes transformaciones en clave de gestión de sus conflictos, con posterioridad a la formación de sujetos mediadores y conciliadores escolares (figura 1).

**Figura 1**  
*Formación de conciliadores y mediadores*



**Nota.** El proceso de formación está expresado en porcentajes y número de estudiantes.

La figura señala que, de un total de 200 estudiantes a quienes encuestamos sobre cuáles consideraban que son los principales aprendizajes del proyecto *Escuelas de paz*, el 17 % reconoce a la categoría de resolución de conflictos, mientras que un 13 % señala que el aporte fundamental consiste en el fomento del respeto y la tolerancia. Lo anterior se articula con el alto porcentaje de estudiantes que manifiesta reconocer, posterior al desarrollo del estudio, las herramientas de mediación y conciliación para la resolución de los conflictos (57 %), así como la aplicación de los mismos en el aula de clase (30 %) para favorecer la convivencia escolar (37 %) y reducir los índices de violencia (30 %).

Partiendo de estas categorías, podemos afirmar que los resultados evidencian que la formación de mediadores y conciliadores escolares vislumbra en el estudiantado una manera diversa para afrontar sus controversias. Este aspecto confirma que estas prácticas de agenciamiento y empoderamiento impactan de forma directa en los índices de violencia de las instituciones educativas. En el caso concreto, esta afirmación se demuestra por la reducción de la violencia en los porcentajes ya referidos.

Es necesario mostrar cómo los estudiantes que hicieron parte del proyecto de Escuelas de paz contemplaron en un alto porcentaje que el punto de inflexión es la resolución de conflictos, seguido por el fomento del respeto y la empatía, los cuales son considerados como facilitadores de las adecuadas relaciones entre los grupos (Hatibovic *et al.*, 2022). Los mismos hicieron partícipe un elemento de valores esenciales en cuestiones de su crecimiento personal y como salvaguarda de su salud mental. Lo anterior, en tanto es posible considerar que la violencia impacta de manera nociva a aspectos psicosociales de los individuos (González-Sodis *et al.*, 2020), lo que incide en la convivencia escolar y en el pensamiento de aula. De tal manera que la conciencia social y la construcción social se hacen presentes en este ejercicio, demostrando la capacidad del alumnado para actuar como seres críticos a partir de lo que pasa en la realidad social a la cual pertenecen. Gracias a esto, se da la disminución de conflictos en el ambiente escolar, lo que permite dilucidar un modelo completo de este proyecto en su escena práctica.

En una lógica de promulgación de discursos frente a la resolución de conflictos por medio del diálogo, se evidencia que el respeto es un valor fundamental que contribuye a una intervención pacífica entre los alumnos y alumnas de los centros educativos, y al reconocimiento de los diferentes roles. Al respecto, Esteinou (2012) señala que el papel cultural se refiere al desempeño de un individuo en la sociedad y, principalmente, frente a su núcleo familiar. No obstante, y pese a que la concepción de rol se adjudica a una imposición, esto no es determinante al momento de promover la tolerancia como elemento primordial en la relación de pensamientos alternos o diferentes.

De otro lado, observamos que, en diferentes momentos de las clases, los estudiantes generaron, a partir de sus opiniones, desacuerdos que en algunas circunstancias llegaban a la violencia verbal; este aspecto fue objeto de especial atención en el proceso de formación de agentes mediadores y conciliadores. Según Guzmán y Ortiz (2019), es fundamental, al interior de la organización escolar, la adopción de un liderazgo con orientación social, de manera que se prepare a los educadores y educadoras para enfrentar los retos éticos en su desempeño profesional institucional.

## Percepción consciente para la resolución de conflictos

Frente a la formación en valores, encontramos dinámicas tanto didácticas como pedagógicas en el aprendizaje de teorías éticas: desde posturas filosóficas como la visión aristotélica del justo medio, la visión Kantiana en la composición de una ética personal y consciente, la visión de Habermas de la ética como propuesta de las intersubjetividades

hasta la postura de Sartre de la ética como una postura humanista. De manera tal que logramos comprometer un discurso no solamente teórico sino práctico en la relación del conocimiento y su uso, desde la perspectiva de la modernidad líquida (Bauman, 2000); en esta se señala que la particularidad de la sociabilidad es la habilidad de interactuar con otros individuos sin agredirlos por su diferencia y sin forzarlos al cambio.

Así pues, confirmamos que la reflexión es el elemento esencial al proponer una percepción consciente del entorno educativo, familiar y local a fin de lograr la participación activa en actuaciones ligadas a la composición de un discurso pensado hacia la modificación de un pensamiento lineal y abstracto por un entendimiento desde la introspección y el pensamiento racional. Ello entendiéndolo que educar significa otorgar las herramientas suficientes a la infancia a fin de que se consoliden como sujetos autorreflexivos que puedan tomar decisiones conscientes y que se encuentren capacitados para enfrentarse a los avatares que la vida les proponga (Rodríguez-Álvarez *et al.*, 2023).

De allí la necesidad de formar estudiantes en las instituciones educativas de Caldas con la intencionalidad de recrear espacios de paz, de conciliación y de diálogo; es decir, agentes mediadores escolares a través de la exaltación de la razón práctica comunicativa. Se trata entonces de construir una relación pedagógica no autoritaria, que promueva la resolución no violenta de conflictos y la autonomía moral (Fierro-Evans & Carbajal-Pardilla, 2019). Lo anterior, en tanto se piensa que, para materializar un escenario comunicativo dirigido al entendimiento, no solo basta con participantes con amplios conocimientos técnicos, sino también con una formación moral y ética. Tal como expone Dora (2010), la comunicación que es producto de un diálogo fluido enriquece las destrezas de los copartícipes para valorar el equilibrio de las conductas irreprochables, los recursos empleados para ello y la posibilidad que se da al constituir nuevos vínculos, así como la relevancia que adquiere la diversidad que se alimenta en esa comunicación.

Desde la perspectiva del crecimiento personal, se lograron espacios de reconocimiento en las instituciones educativas, lo que contribuyó al cumplimiento de su servicio social. Esto impulsó un desarrollo personal en cada alumno o alumna, desde la identificación de lo histórico en la institución, así como desde lo familiar. Ello involucra el forjar la historia desde el rol de sujeto social, pues exige transformar la objetividad en un abanico de imaginarios de sentido, lo que se convierte en tener que establecer la concepción de los procesos históricos (Zemelman, 2002).

En palabras de Sacristán (2003), la persona adulta se ve obligada a concebir categorías en el proceso discursivo en las que se asigna rótulos como parte de un imaginario



que se erige sobre la práctica diaria con los individuos menores. Entonces, las particularidades socioantropológicas pasan inadvertidas, dado que se normalizan, dando por sentada una realidad que es producto de una construcción colectiva, derivando efectos que terminan siendo positivos o contraproducentes, según se dé el proceso.

Por supuesto que ha existido una evolución muy importante respecto a los conflictos que surgen en el seno de la niñez y la juventud. El haber pasado de un modelo punitivo con tribunales *ad-hoc*, donde los individuos jóvenes se asumían como delincuentes (Andrés-Candelas, 2016), a un sistema de corrección escolar es un logro civilizatorio porque ya no se depende de la fuerza coactiva. Sin embargo, como se desprende de este artículo, el reto contemporáneo es que se avance también en la mediación escolar como un salto cualitativo aún mayor.

Entonces, a partir de la realización de este proyecto confirmamos que la formación de agentes conciliadores y mediadores escolares en el ambiente escolar impacta la conciencia de niños, niñas y adolescentes emancipados de las condiciones educativas en las cuales están sumergidos. En el ejercicio práctico de este proceso de evolución se adquieren habilidades y destrezas para la interacción con el otro desde el respeto a la diferencia, la exaltación de las subjetividades para una convivencia pacífica, la cultura de paz y el respeto hacia la otredad. Los liderazgos naturales que se forjaron a partir de la cualificación de estudiantes en métodos alternativos a la solución de conflictos (desde su conocimiento hasta la puesta en escena del ejercicio mismo) impactaron el modelo y las barreras del sometimiento de la educación tradicional, para devolverle al estudiante su propia identidad y su propio reconocimiento, en un ejercicio que los llevó a crecer académica y personalmente.

## Discusión

Los resultados que soportan la pregunta de investigación evidencian que la formación de mediadores y conciliadores tuvo un efecto positivo en el modelo pedagógico y disciplinario de las cuatro instituciones educativas en las cuales desarrollamos el estudio. Este aspecto puede evidenciarse en la apropiación conceptual y teórica por parte del estudiantado frente a los mecanismos alternos de solución de conflictos; pero también en la capacidad aprendida de los actores para fungir como gestores y gestoras de paz, rompiendo con los modelos de violencia y con las estructuras equívocas en términos de convivencia y paz.

El abordaje epistemológico y metodológico de la investigación demuestra que la implementación de estrategias pacíficas de resolución de las controversias entre la comunidad académica afecta positivamente el modelo de educación, lo cual debería ser tenido en cuenta en la construcción de políticas públicas futuras, dada la contribución y el fortalecimiento de una cultura de paz. Sandoval (2017) afirma que la conciliación es efectiva en la medida en que se logre que los individuos transformen sus imaginarios, con consecuentes cambios en sus comportamientos en las relaciones con los otros, sobre todo en aquellos aspectos que originariamente son la causa del conflicto, para lo cual no se requiere ni la presencia ni el poder del Estado.

Tratándose de la conciliación y la mediación, el efecto de carácter social y humano encontró su verdadero sentido cuando se comprendió que, desde el concepto de justicia autocompositiva, las partes, podían obtener la solución de un conflicto a través de la proposición de fórmulas de arreglo y concesiones recíprocas. Así, comprender el sentido de comunidad como un constructo social se relaciona directamente con una mayor eficacia o mejor capacidad para hacer frente a adversidades (von Breymann, 2021). En el ambiente escolar, esta definición obtuvo su mayor importancia cuando vislumbramos cómo, desde el afianzamiento de habilidades y destrezas comunicativas, el estudiantado visionaba una forma diferente de resolver sus controversias, deconstruyendo el imaginario que por miles de años ha imperado en la sociedad y que tiene que ver con eliminar el conflicto de la vida humana.

La investigación nos reveló la necesidad de entender la paz como el consentimiento del derecho en el uso de la misma dentro de los espacios sociales y culturales, y como un deber en la necesidad del encuentro con el otro y su transformación, en ambientes que propongan necesidades de los acuerdos con la participación activa del sujeto. En coherencia con los resultados de la investigación, Ortiz (2013) diría que con los individuos miembros de un colectivo se establece una estrategia relacional, en tanto son relaciones determinantes en el desarrollo social. Con ello se destaca la importancia de la formación en instancias incipientes de los miembros de esa sociedad.

La pesquisa develó que las herramientas pacíficas para la resolución de conflictos no solo deben concebirse desde la necesidad urgente de contar con medios de disminución de la violencia en el ambiente escolar, sino que, a través de estas prácticas pedagógicas, se incentiva un modelo diverso de construcción del tejido social que permanece vigente de forma natural en el desarrollo de las generaciones. En similar sentido, Viana-Orta (2014) identifica las gestiones que previenen el conflicto y que se constituyen en mode-

radoras en la convivencia, para que el consenso sea un hábito en ella. Tal apreciación es apoyada también por Delgado-Salazar y Lara-Salcedo (2008), quienes coligen una tensión natural en la convivencia que se diluye por el reconocimiento de la diferencia y por el estacar la diversidad; en virtud de lo cual la promoción de los intereses colectivos debe prevalecer, aceptando que los disensos son inherentes a la convivencia y a los intereses comunes.

En ese sentido, nuevamente los resultados soportan la pregunta de investigación al demostrar que el uso de mecanismos alternativos de solución de conflictos incide de forma directa en la reducción —en un 7.03 %— de los índices de la violencia de los estudiantes y las estudiantes pertenecientes a las cuatro instituciones educativas de los municipios de Villamaría, Chinchiná, Palestina y Neira. Al dotar a la comunidad académica (integrada por estudiantes, profesores y padres y madres de familia) de herramientas pacíficas para resolver las controversias, se interiorizó una forma diversa de paz positiva que mira el conflicto, no como una ausencia del mismo, sino como una oportunidad para gestionar la vida en sociedad y crecer en tolerancia, respeto y convivencia. De esta manera, se trata de comprender que el aula de clase se convierte en un escenario de transformación social y que la labor docente también tiene que acompañar el progreso humano o moral del alumnado (Andrade, 2021).

Una vez culminó el proceso de formación de agentes conciliadores y mediadores y se implementaron en las instituciones unas prácticas pedagógicas relacionadas con la cultura de paz y los mecanismos alternativos de solución de conflictos, identificamos unas categorías diversas del modelo tradicional de represión y sanción disciplinaria; y es que a menudo se confunde disciplina con un sistema de normas y sanciones (siendo este imaginario el gran limitante de la investigación), cuando en realidad la disciplina se manifiesta en los centros de forma más sutil (Martínez & García, 2002) y refleja pensamientos diversos que apuntan hacia una conciencia de lo social. Estos demuestran la capacidad que tienen los niños, niñas y adolescentes para participar en un ejercicio crítico de lectura de la realidad. A su vez, este aspecto logra un efecto colateral en la manera como el estudiantado gestiona sus conflictos y en la visión que tienen docentes y estudiantes de este, lo que se traduce en una apuesta hacia el objetivo teleológico de la transformación social y del reconocimiento por la diferencia.

De otro lado, la investigación evidenció que la categoría resolución de conflictos lideró los resultados obtenidos con la cualificación de los estudiantes y las estudiantes como agentes mediadores y conciliadores. Esta situación se reflejó en la cotidianidad del

aula, a través del reconocimiento de la mediación y la conciliación (57 %), del porcentaje de estudiantes formados (37 %), de la aplicación de los mecanismos (30 %) y de la disminución de la violencia en el aula de clase (30 %).

Ospina-Ramírez *et al.* (2018) aseveran que, siendo las escuelas microestructuras que son parte de una megaestructura social, son de facto espacios de transición en el desarrollo, en los que se consolidan valores sistematizados; así mismo, en los que las posibilidades de deconstruirse para proyectar la realidad de sus deseos generan transformaciones en las comunidades que los habitan.

La implementación de escenarios para la construcción de paz también nos permitió discernir entre los asuntos que podían solucionarse completamente por medio de los métodos alternativos y aquellos otros que, por el impacto jurídico, social y humano, ameritaban la activación de alertas tempranas o la intervención de los entes gubernamentales encargados de la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La construcción de paz depende esencialmente de un proceso orientado por el Estado desde el ámbito estructural que involucre a la sociedad en su totalidad, mediante la consolidación de una cultura de paz (Cardozo *et al.*, 2020).

Frente al diseño metodológico de la presente investigación, es necesario analizar las estrategias que utilizamos para establecer canales de comunicación que permitieran a los participantes solucionar sus diferencias y problemas en los escenarios escolares mediante la mediación y la conciliación. La estrategia de mayor impacto en la investigación fue la implementación de talleres con estudiantes, directivos y padres y madres de familia, en la que, mediante un ejercicio pedagógico, explicamos los mecanismos de solución de conflictos que reposan en la normatividad colombiana; también dilucidamos las estrategias no normativizadas que propenden por la solución amistosa de las controversias. Los talleres buscaron propiciar un escenario dialógico abierto de participación de los sujetos intervinientes, sin perder la modalidad de enseñanza-aprendizaje, con la esperanza de que los mecanismos pudieran ser interiorizados por la comunidad.

Además de los talleres, el estudio nos permitió establecer que de las entrevistas semiestructuradas y las encuestas generarían un mayor desenvolvimiento de los individuos participantes; es decir, que estos no se sintieran coaccionados a presentar respuestas con un espíritu o corte netamente academicista, sino que comprendieran que la mediación y conciliación escolar son vehículos idóneos para la resolución real de las controversias en los ámbitos escolares. Con posterioridad a las entrevistas, propusimos ejercicios simulados de mediación y conciliación para que, finalmente, se determinara la viabilidad de los

mecanismos, más allá de los insumos normativos o teóricos. En virtud de ello, las mesas simuladas, los juegos de rol, las herramientas filmicas y los pilotajes de mesas de paz sirvieron como componentes didácticos para el convencimiento del uso de los mecanismos de mediación y conciliación como herramientas necesarias en la cotidianidad para el alcance de la paz, entendida como derecho fundamental y propósito principal en la sociedad colombiana.

También encontramos que estas prácticas de resolución de conflictos fomentan el respeto y la tolerancia entre los actores educativos, en tanto al implementarse la figura de los conciliadores y mediadores escolares, pudimos observar cómo docentes y estudiantes, en casos de conflicto, activaban la ruta de intervención apropiada por estos líderes de grupo, haciendo uso de su autonomía y capacidad de autogobierno. Una premisa básica de la mediación es la voluntariedad de las partes en acudir al agente mediador para embarcarse en el proceso (Martínez, 2020), aspecto que resultó determinante para comprobar la afirmación de la reducción de los índices de violencia al interior de las instituciones educativas impactadas por el proyecto.

## Agradecimientos

Agradecemos el encomiable esfuerzo y participación en esta investigación de estudiantes, padres y madres de familia, y cuerpos directivos. También queremos agradecer muy especialmente al profesor Julián Mejía Gallo por sus contribuciones e intermediaciones en este proceso. Finalmente, manifestamos nuestra total gratitud a la Universidad de Manizales por financiar y permitir la realización de este estudio.

## Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Andrade, D. (2021). Educación para la paz: una reflexión desde Tomás de Aquino. *Educación y Educadores*, 24(2), 181-196. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.1>
- Arias, J. C. (2020). Plantear y formular un problema de investigación: un ejercicio de razonamiento. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 301-313.
- Ávila-Navarrete, V. C. (2017). ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1191-1206. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1522712102016>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

- Belavi, G., & Murillo, F. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 1-24.
- Blanco-Torres, Y., Iguarán-Magdaniel, M., & Jaramillo-Peñaloza, Y. (2022). La transversalidad: mediación didáctica de la praxis curricular al contexto social. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 97-110. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.06>
- Camargo, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, (34), 1-15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5407>
- Andrés-Candelas, M. A. (2016). La construcción sociohistórica de la «infancia peligrosa» en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 95-106.
- Cardozo, A., Morales, A., & Martínez, P. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la educación secundaria y media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214753>
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Peace education challenges towards the creation of a culture of peace. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de Paz, en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad. No es un mal menor: niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición.
- Congreso de la República [Colombia]. (2014). *Ley 1732. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*.
- Dahrendorf, R. (1992). Hacia una teoría del conflicto social. En A. Etzioni, & E. Etzioni (Comps.), *Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Delgado-Salazar, R., & Lara-Salcedo, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica*, 7(3), 673-690.
- Díez-Gutiérrez, E., & Muñoz-Cortijo, L. (2022). Educación social en el ámbito escolar y la Ley Rhodes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>
- Dora, F. S. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales*, 1(36), 51-63. <https://doi.org/10.7440/res36.2010.05>
- Esteinou, M. (2012). *Formación humana y ciudadana*. Tercer Milenio.
- Estrada, M. (2016). La escuela y las nuevas formas de convivencia. *Revista Humanidades*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.15517/h.v6i1.24962>

- Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/g9pt>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Departamento de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social; Departamento de Cultura del Gobierno Vasco; Dirección General IA Derechos Humanos y Democratización de la Comisión Europea.
- González-Sodis, J., Leiva, J., & Matas, A. (2020). Evaluación de la convivencia y percepción de conflictos en estudiantes de enseñanza secundaria en un centro educativo concertado de Málaga (España): la mediación escolar como respuesta. *Revista Espacios*, 41(48), 287-302. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p21>
- Guadarrama, P. (2019). La cultura como condición de paz y la paz como condición de cultura en el pensamiento latinoamericano. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 43-66.
- Guzmán, M., & Ortiz, L. O. (2019). El moderno Prometeo: el director escolar como líder mediador para la justicia social y el desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa 1: racionalidad de la acción y la racionalización social*. Santillana.
- Hatibovic, F., Gaete, J. M., Faúndez, X., Ponce-López, C., & Pérez-Montaner, M. (2022). El conflicto territorial entre Chile y Bolivia: ¿son relevantes las emociones en la búsqueda de una solución marítima? *Revista de Estudios Sociales*, 1(79), 60-77. <https://doi.org/10.7440/res79.2022.04>
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz*. Catarata.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, (80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Martínez, D. M. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. *Revista Educare*, 24(1), 222-244. <https://doi.org/k6sj>
- Martínez, J., & García, A. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre menores. *Revista Española de Educación Comparada*, (8), 175-204.
- Monje, A. (2011). *Metodología de investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Ortiz, D. (2013). Ética en la vida universitaria. *Formación Humana*, 2(1), 27-39.
- Ospina-Ramírez, D., & Mosquera-Ñáñez, J. (2020). Rastros de violencia institucional: retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7504>

- Ospina-Ramírez, D., López-González, S., Burgos-Laitón, S., & Madera-Ruíz, J. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16220>
- Patierno, N., & Southwell, M. (2020). Desmitificando la violencia escolar: un análisis crítico de las representaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18309>
- Peña-Palma, C., Terán-Serna, J., Gil-Torres, Ángel, & Tafur-Osorio, M. (2021). Educación popular: una alternativa en la resolución de conflictos socioambientales. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (69), 99-119. <https://doi.org/10.17141/iconos.69.2021.4470>
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1038. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia 1991*.
- Requejo-Fraile, M. (2019). Resiliencia en fases de posconflicto: una revisión teórica de sus métodos de implementación desde las aulas. *Educación y Humanismo*, 21(37), 139-157. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3474>
- Rico, D., Crisancho, H., & de la Cruz, A. (2022). Rol del resentimiento en la reconciliación social: víctimas movilizadas en Colombia (2021). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 140-150. <https://doi.org/10.14349/rfp.2022.v54.16>
- Rodríguez-Álvarez, M., Martínez-García, L., & Rodríguez-Menéndez, C. (2023). Los niños y niñas de 6 a 8 años reflexionan sobre las prácticas de educación parental: un análisis de su discurso desde la teoría de la autodeterminación. *Estudios sobre Educación*, 44(1), 179-200. <https://doi.org/10.15581/004.44.008>
- Sacristán, G. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Sandoval, H. (2017). La conciliación no es justicia. *Pensamiento Jurídico*, 45 (1), 241-267.
- Silva, G. (2008). La teoría sociológica del conflicto: un marco teórico necesario. *Prolegómenos*, 11(22), 29-43. <https://doi.org/10.18359/prole.2506>
- Solís-Espallargas, C., & Barreto-Tovar, C. (2020). La visión de la educación ambiental de estudiantes de maestría en pedagogía en el marco de la Cátedra de la Paz en Colombia. *Formación Universitaria*, 13(2), 153-166. <https://doi.org/k6sk>
- Tuvilla, J. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Valdenegro, B., & Calderón-Flández, C. (2016). Alteridad, infancia y delincuencia: análisis discursivo desde programas sociales hacia infancias en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1191-1204. <https://doi.org/k6sh>



- Valdés, R., López, V., & Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/k6sr>
- Vargas, S. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, (81). <https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906>
- Vera, A., Cerda, G., Aragón, E., & Pérez, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-398. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28269>
- Vergara, A. (2019). La memoria, la coeducación y la paz. *Éndoxa*, (44), 185-216. <https://doi.org/10.5944/endoxa.44.2019.25579>
- Viana-Orta, M. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271-291. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41458](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41458)
- von Breyman, H. (2021). Evaluación del sentido de comunidad y su variación según las características del contexto geográfico costarricense. *Universitas Psychologica*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy20.escv>
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Anthropos. <https://doi.org/10.2307/j.ctv6jmxzf>