

Violencia escolar y educación para la paz: Una propuesta para su deslegitimación

School Violence and Peace Education: A Proposal for Its Delegitimization

Sandra Milena Nieto Cera ^{a*} y Saul Gonzalo Galindo Cárdenas ^a

^a Universidad Metropolitana De Educación, Ciencia Y Tecnología, Panamá

Recibido el 1 de marzo del 2025, aceptado el 16 de abril del 2025, en línea el 30 de abril del 2025.

Resumen

Este artículo presenta los hallazgos de un estudio realizado entre 2021 y 2023 en una institución pública del departamento del Atlántico, Colombia. , como parte del Doctorado en Ciencias de la Educación en la UMECIT de Panamá. La investigación aborda la persistencia incidencia y legitimación de la violencia escolar a través de mecanismos de desconexión moral en el afrontamiento de conflictos. Se empleó un enfoque mixto, aplicando los cuestionarios CUVE_3 Eso y LEVIAR a una muestra de 130 estudiantes de séptimo y octavo grado para describir las manifestaciones de violencia y las estrategias de afrontamiento. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con estudiantes, padres, docentes y expertos en convivencia escolar para explorar percepciones sobre la violencia y la educación para la paz. A partir de estos hallazgos, se formuló una propuesta teórica basada en la pedagogía afectiva y dialógica, con recomendaciones para su implementación en entornos educativos. Enmarcado en las políticas públicas de educación para la paz, este modelo teórico busca fortalecer las prácticas pedagógicas en el aula y fomentar la deslegitimación de la violencia escolar en la educación secundaria.

Palabras clave: Educación para la paz, violencia, conflicto, acoso, legitimación.

Abstract

This article presents the findings of a study conducted between 2021 and 2023 in a public institution in the department of Atlántico, Colombia. The research addresses the incidence and legitimization of school violence through mechanisms of moral disengagement in conflict coping. A mixed-methods approach was used, applying the CUVE_3 ESO and LEVIAR questionnaires to a sample of 130 seventh and eighth-grade students to describe manifestations of violence and coping strategies. In addition, semi-structured interviews were conducted with students, parents, teachers, and experts in school coexistence to explore perceptions of violence and peace education. Based on these findings, a theoretical proposal was developed, grounded in affective and dialogic pedagogy, with recommendations for its implementation in educational settings. Framed within public policies on peace education, this theoretical model seeks to strengthen pedagogical practices in the classroom and promote the delegitimization of school violence in secondary education.

Keywords: Peace education, school violence, conflict coping, legitimation.

*Autor para correspondencia

Sandra Milena Nieto Cera, sandranieto@umecit.edu.pa

1. Introducción

Uno de los aspectos fundamentales que se aborda desde la escuela es la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz. En el contexto colombiano, marcado por las secuelas del conflicto armado y su impacto en la sociedad, la educación desempeña un papel clave en la promoción de estrategias pacíficas para la resolución de conflictos, basadas en el respeto y la valoración del otro. En este sentido, la política pública de educación para la paz en Colombia está regulada por la Ley 1732 de 2014 y su Decreto 1038 de 2015, mediante los cuales se establece la Cátedra de la Paz como un componente obligatorio en todas las instituciones educativas del país y define lineamientos y competencias específicas para su implementación en cada nivel y grado escolar.

De acuerdo con la UNESCO (2023), la educación debe responder a desafíos actuales como los derechos humanos, el cambio climático, las tecnologías digitales y la equidad de género, promoviendo una paz sostenible a través de prácticas cotidianas de paz positiva. Esto exige un enfoque educativo holístico y multidisciplinario que contribuya al desarrollo integral de las personas y de la sociedad.

En Colombia a pesar de la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en todos los niveles educativos, su implementación sigue presentando deficiencias, principalmente por la falta de formación docente y su enfoque limitado a áreas como Ciencias Sociales. Esta visión restringida impide una integración transversal que permita una educación para la paz más integral y efectiva. Además, concebirla como un componente aislado del currículo obstaculiza el desarrollo de propuestas pedagógicas más holísticas. No obstante, según el MEN (2015), se han impulsado programas relevantes como Aulas en Paz (Chaux, 2012), que han mostrado avances en la convivencia escolar, aunque su alcance sigue siendo focalizado y limitado. Distintas investigaciones (Arias et al. 2019) han analizado la implementación de la Cátedra de la Paz, identificando dos enfoques principales: uno centrado en la convivencia escolar y resolución de conflictos, y otro en la educación política y comunitaria, que promueve la participación ciudadana y los movimientos sociales. Estos estudios subrayan la necesidad de una educación integral que fortalezca tanto la convivencia en el aula como la formación de una ciudadanía activa comprometida con la transformación social.

Los avances en la investigación sobre violencia escolar han proporcionado bases teóricas sólidas para comprender la dinámica del acoso escolar, incluyendo el papel del agresor, la víctima y los espectadores, así como las distintas manifestaciones y sus repercusiones físicas, psicológicas, legales y académicas, lo que ha motivado la creación de políticas e intervenciones en diversos países, incluyendo Colombia. No obstante, a pesar de la implementación de la Cátedra de la Paz, persisten otras expresiones de violencia escolar asociadas a problemáticas estructurales como el conflicto armado, la desigualdad social y la delincuencia, reflejando la complejidad del entorno. En este contexto, la presente propuesta busca trascender el análisis descriptivo y abordar los mecanismos mediante los cuales los adolescentes justifican la violencia, promoviendo una cultura de paz a través de una estrategia educativa basada en la pedagogía dialógica y afectiva.

2. Métodos

El estudio empleó un enfoque de métodos mixtos con un diseño de integración múltiple, según Hernández, Sampieri et al. (2014), representa el más alto grado de combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Esta metodología permitió recopilar y analizar datos en distintos niveles, contrastando variables y categorías para lograr una comprensión más profunda del fenómeno.

Para obtener una comprensión amplia y profunda del fenómeno, se emplearon instrumentos cuantitativos y cualitativos. Entre ellos, el cuestionario CUVE-3-ESO (Álvarez et al., 2011), diseñado para evaluar distintas formas de violencia escolar en estudiantes de 12 a 19 años, con 44 ítems en escala Likert de cinco puntos, distribuidos en ocho factores. Este instrumento mostró una alta validez y confiabilidad, con un alfa de Cronbach general de 0.939 y coeficientes por dimensión entre 0.714 y 0.872 (Álvarez et al., 2013).

También se utilizó la Escala de Legitimación de la Violencia (LEVIAR), desarrollada por De la Cruz (2019), que mide mecanismos de desconexión moral en distintos contextos. Consta de 50 ítems de respuesta múltiple y presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.705, validado mediante prueba piloto, lo que refleja una adecuada confiabilidad interna. (Nunnally y Bernstein, 1995). Ambos instrumentos fueron adaptados a formato digital mediante formularios de Google, lo cual facilita su aplicación y sistematización de resultados.

Se diseñó una entrevista semiestructurada basada en categorías de análisis definidas y el rol de los actores participantes (estudiantes, docentes, orientadores, directivos y expertos en educación).

El objetivo fue explorar las percepciones sobre la violencia escolar y la implementación de políticas de educación para la paz en Colombia. Las preguntas abordan temas como el conocimiento, apropiación y aplicación de dichas políticas, así como la legitimación de la violencia en contextos escolares. La entrevista fue validada mediante juicio de expertos (tres doctores en educación), quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia del instrumento, permitiendo así su ajuste y validación final (Hernández et al, 2014 y Janesick, 1998).

3. Resultados y discusión

Los resultados se organizaron de acuerdo con los objetivos de la investigación y siguiendo las etapas cuantitativas y luego la cualitativa.

3.1. Manifestaciones, afrontamiento y legitimación de la violencia en el entorno escolar

El primer objetivo específico de esta investigación es describir las manifestaciones de violencia escolar, los estilos de afrontamiento de los conflictos y los mecanismos de desconexión moral que los legitiman en el entorno escolar. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con este objetivo.

Tabla 1

Violencia escolar percibida

Factor	Media	Desviación estándar
Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	14,1	4,1
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	8,7	5,3
Violencia directa entre estudiantes	12,8	4,3
Violencia física indirecta por parte del alumnado	11,0	3,6
Exclusión Social	8,3	2,0
Violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	18,8	3,5
Disrupción en el aula	9,8	2,6
Violencia del profesor hacia el estudiante	16,4	5,6

Según Trucco e Inostroza (2017), las manifestaciones de violencia en el entorno educativo son diversas y están determinadas por las relaciones interpersonales en las que ocurren, así como por la intensidad de los actos violentos. Estas dinámicas varían según las características propias de cada población. Las medias presentadas en la tabla 1. muestran que el factor violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación fue percibida en mayor medida, seguida de la violencia del profesor hacia el estudiante, la violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, la violencia directa entre estudiantes y la violencia física indirecta por parte del alumnado siendo la exclusión social el factor menos percibido.

Los resultados obtenidos revelan una mayor presencia de violencia directa interpersonal, aunque se identificaron distintos niveles de incidencia en todas las formas de violencia evaluadas. No obstante, destaca de manera significativa la percepción de violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este fenómeno, identificado como ciberbullying, se desarrolla de manera similar al acoso escolar, pero se presenta en entornos digitales, afectando principalmente el ámbito psicológico y social de las víctimas (Cedeño, 2020).

Así mismo, el estudio identificó la presencia de violencia ejercida por los docentes hacia los estudiantes, manifestándose principalmente a través de expresiones verbales agresivas, actitudes de burla y, en algunos casos, la imposición de malas calificaciones como forma de castigo. Este tipo de violencia, aunque menos visibilizada en comparación con otras formas de agresión escolar, tiene un impacto significativo en el bienestar emocional y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Según Gallego et al. (2016), este comportamiento se caracteriza por interacciones en las que el docente recurre a la agresión verbal, ridiculización y amenazas constantes, generando en el estudiante sentimientos de humillación, miedo y rechazo hacia la escuela y contribuye a normalizar dinámicas autoritarias, afectando la convivencia y debilitando valores fundamentales como el respeto, la empatía y la construcción de relaciones pacíficas en el entorno educativo.

Otra de las manifestaciones de violencia escolar que destaca por su impacto, es la violencia verbal entre estudiantes. Esta se manifiesta cuando un estudiante emplea palabras hirientes con la intención de afectar emocionalmente a la víctima, humillándola a través de insultos y burlas (Sánchez, 2020). Una característica recurrente de este tipo de violencia es el uso de apodos molestos y el hablar mal de otros. Esta situación se evidencia en los testimonios de los participantes, quienes expresan: “Acá se ve mucho maltrato verbal, te ponen muchos apodos y te contestan con vulgaridad” (Voz estudiante 1); “Como le dije, mucha vulgaridad, maltrato verbal” (Voz estudiante 2); “En su mayoría se agreden verbalmente, se ponen sobrenombres o se faltan el respeto...” (Voz docente 2); “El maltrato verbal entre compañeros, se ponen muchos apodos, sobrenombres” (Voz padre 2).

Asimismo, dentro de esta dinámica de violencia verbal, también se identifica, aunque de manera ocasional, agresión verbal dirigida hacia los docentes. Esto se manifiesta en el uso de malos modales y la falta de respeto hacia ellos, situación que es reconocida en las voces de los padres cuando se les consulta sobre las conductas observadas en el contexto escolar: “No respetan ni a los profesores” (Voz padre 1), “La falta de respeto hacia los profesores” (voz padre 2).

Los hallazgos sobre la violencia verbal en el contexto escolar coinciden con los resultados obtenidos en el estudio de Jiménez (2017) en la ciudad de Bogotá, donde se identificó que la manifestación más predominante de violencia escolar eran las agresiones verbales. De igual forma, Méndez (2017) y Amaya (2017) confirman su presencia en diversos contextos escolares, señalando prácticas como insultar, hablar mal de otros o poner apodos como las más comunes.

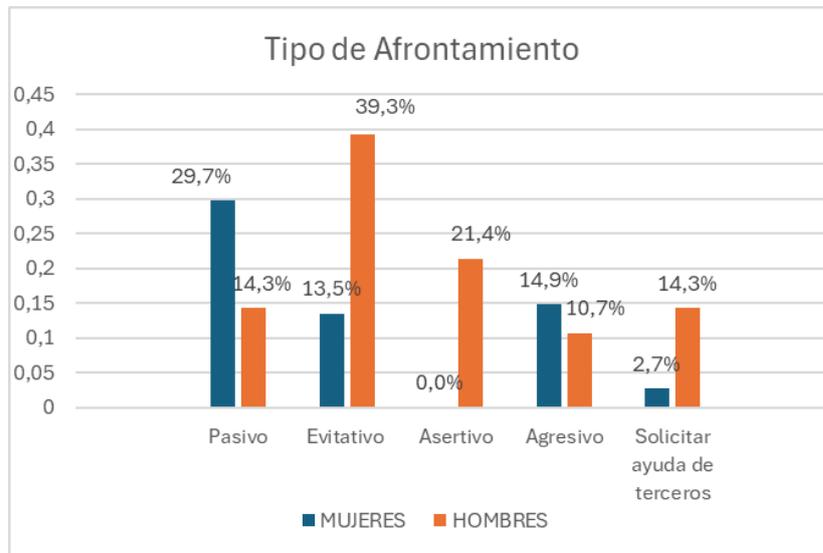
En este estudio, se evidencia la presencia de violencia física directa entre estudiantes, aunque con menor incidencia que la violencia verbal. Se han reportado peleas dentro de la escuela, reflejadas en expresiones como: “a veces se han visto peleas, pero no tanto como allá en la calle” (Voz estudiante 1) o “es difícil a veces prevenir porque todos los estudiantes saben que va a pasar una pelea menos los docentes, cuando vemos ya se están dando puños” (Voz docente 1). Además, los participantes indican que estas agresiones ocurren con frecuencia en los alrededores de la escuela y suelen ser conocidas por los estudiantes, pero no por los docentes, lo que contribuye a su normalización. Pérez (2017) advierte que situaciones aparentemente triviales pueden escalar a conflictos violentos, y la aceptación de respuestas agresivas como mecanismos de defensa refuerza su legitimidad en el contexto escolar.

Junto a la agresión física, también se manifiesta la intimidación, donde algunos estudiantes amenazan a otros para generar miedo o manipularlos. Frases como “las pandillas intimidan a los más pequeños y ellos terminan haciendo cosas por miedo” (Voz docente 3) reflejan la presencia de esta problemática. Según Chaux (2012), la intimidación es un fenómeno sistemático en el que un

estudiante más fuerte amedrenta a otro más débil, generando temor en las víctimas, generalmente de menor edad.

Figura 1

Tipo de afrontamiento en situación 1. (violencia física)



Por otra parte, la primera situación presentada para evaluar la forma como los estudiantes afrontan las situaciones de conflicto donde se plantea una opción de violencia física, En la figura 1 se evidencia que el 39,3 % de los hombres asumen un estilo evitativo y un 21,4 % un estilo asertivo, frente al 39,2% de las mujeres que asumen un afrontamiento asertivo y un 29,7 % un estilo pasivo.

Solo el 14,9 % de las mujeres y el 10,7% de los hombres asumen un estilo activo o agresivo para responder a la situación.

Tabla 2

Mecanismos de desconexión moral en situación 1

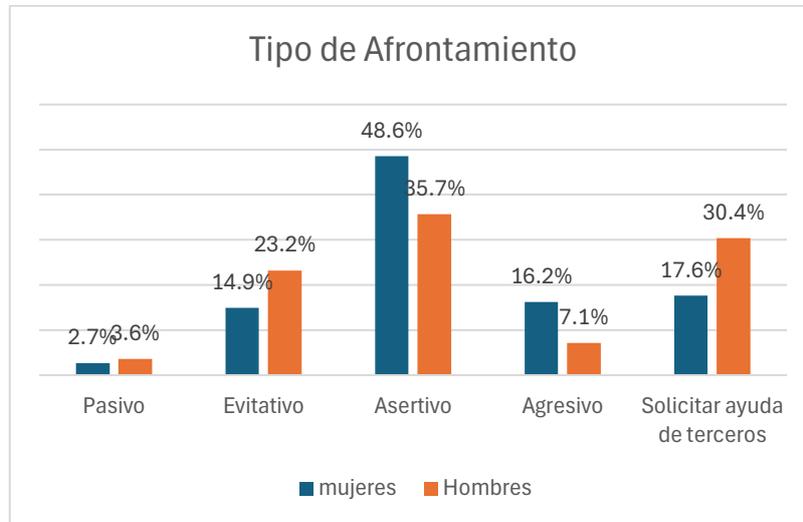
Legitimación de la respuesta	Ítem	LEGITIMA		NEUTRO		NO LEGITIMA	
		M	H	M	H	M	H
Mecanismo de desconexión moral	Justificación Moral	0 %	0%	27,3 %	0%	72,7 %	100%
	Etiquetación Eufemística.	100 %	33.3 %	0 %	0%	0 %	66, %
	Comparación Ventajosa	100 %	33,3 %	0 %	33,3 %	0 %	33,3 %
	Desplazamiento de la Responsabilidad	100 %	100%	0 %	0%	0 %	0%
	Difusión de la responsabilidad.	45,5 %	0%	0 %	33,3%	54,5 %	66,7 %
	Distorsión de las consecuencias	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	100 %
	Culpar a la víctima.	100 %	100%	%	0%	0 %	0%
	Deshumanizar la Víctima.	0 %	0 %	0 %	0%	100 %	100%

En la Tabla 2 se evidencia que el 100 % de los estudiantes con afrontamiento activo-agresivo utilizan el desplazamiento de la responsabilidad y la culpabilización de la víctima como mecanismos

de legitimación de la violencia. Las mujeres, además, recurren a la comparación ventajosa y a la etiquetación eufemística, minimizando la percepción del daño ocasionado mediante el lenguaje o la comparación con actos más graves. Estos hallazgos reflejan diferencias por género en el uso de mecanismos de desconexión moral y muestran cómo los estudiantes racionalizan sus acciones violentas en el entorno escolar, minimizando la responsabilidad personal (Bandura, 1990).

Figura 2

Tipo de afrontamiento en situación 2 (Violencia Verbal)



En la segunda situación presentada, se encontró que la forma como los estudiantes afrontan las situaciones de conflicto de manera verbal, evidencia que el 48,6 % las mujeres y un 35,7 % de los hombres asumen un afrontamiento asertivo, el otro 30,4 % de los hombres en esta situación prefieren solicitar ayuda. En esta situación solo el 16,2 % de las mujeres y el 7,1 % de los hombres asumen un estilo activo o agresivo para responder a la situación.

Tabla 3

Mecanismos de desconexión moral en situación 2

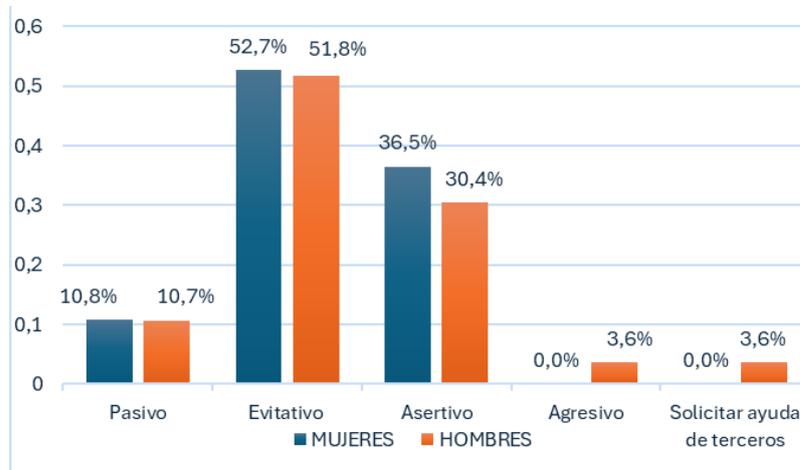
ítem	LEGITIMA		NEUTRO		NO LEGITIMA	
	M	H	M	H	M	H
Mecanismo de desconexión Moral						
Justificación Moral	54,4 %	50%	45,2 %	0%	0 %	50%
Etiquetación Eufemística.	72,7 %	100 %	18,2 %	0%	9,1 %	0 %
Comparación Ventajosa	45,5 %	0%	54,5 %	100 %	0 %	0 %
Desplazamiento de la Responsabilidad	90,9 %	100%	0 %	0%	9,1 %	0%
Difusión de la responsabilidad.	63,3 %	0%	9,1%	100 %	27,3 %	0 %
Distorsión de las consecuencias	72,7%	0 %	9,1%	0 %	18,2 %	100 %
Culpar a la víctima.	45,5 %	100%	9,1%	0%	45,5%	0%
Deshumanizar la Víctima.	0 %	0 %	9,1 %	0%	90,9 %	100%

En la Tabla 3 se observa que el 100 % de los hombres y el 90,9 % de las mujeres con afrontamiento activo-agresivo utilizan el desplazamiento de la responsabilidad para justificar sus actos violentos. Además, ambos grupos recurren a la etiquetación eufemística, aunque en mayor

proporción los hombres (100%) y 72,7% las mujeres. Los hombres también tienden a culpar a la víctima, mientras que el 72,7 % de las mujeres recurren a la distorsión de las consecuencias, minimizando el resultado de sus acciones. Estos resultados muestran similitudes y diferencias de género en el uso de mecanismos de desconexión moral, reflejando diversas formas de racionalizar la violencia escolar (Bandura, 1990).

Figura 3

Tipo de afrontamiento en situación 3



En la tercera situación presentada, se observa que la forma como los estudiantes afrontan las situaciones de conflicto la mayoría es evitativa el 52,7 % las mujeres y un 51,8 % de los hombres seguida de un 36,5% de mujeres y un 30,4 % de hombres que asumen un afrontamiento asertivo. En esta situación solo se reporta un 3,6 % de los hombres que asumen un estilo activo o agresivo para responder a la situación.

Tabla 4

Mecanismos de desconexión moral en situación 3

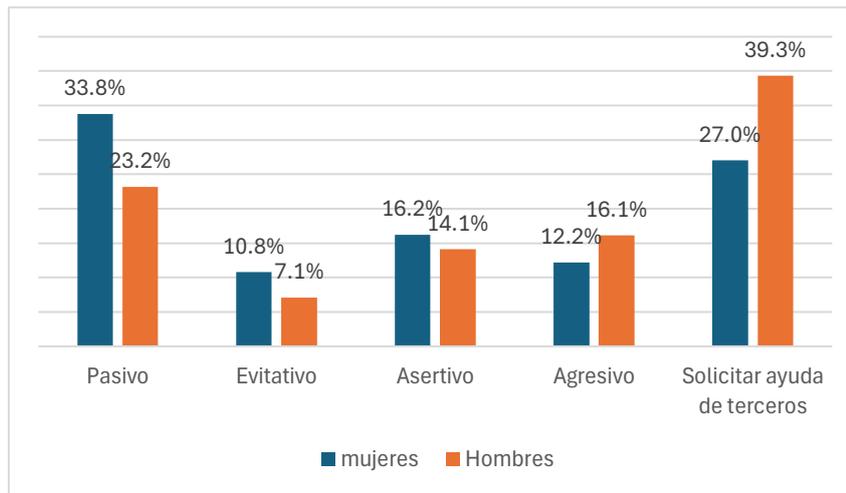
Mecanismo de desconexión Moral	ítem	Legítima		Neutro		No legítima	
		M	H	M	H	M	H
Moral	Justificación Moral	0 %	50%	0 %	0%	0	50%
	Etiquetación Eufemística.	0 %	0 %	0 %	0%	0 %	100 %
	Comparación Ventajosa	0 %	0%	0 %	0 %	0 %	100 %
	Desplazamiento de la Responsabilidad	0 %	100%	0 %	0%	0 %	0%
	Difusión de la responsabilidad.	0 %	0%	0%	0%	0 %	100 %
	Distorsión de las consecuencias	0 %	0 %	0%	0 %	0 %	100 %
	Culpar a la víctima.	0 %	0%	0%	0%	0%	100%
	Deshumanizar la Víctima.	0 %	0 %	0 %	100%	0 %	100%

En la Tabla 4, aunque el número de estudiantes con afrontamiento activo-agresivo es reducido, el 100 % de los hombres emplea el desplazamiento de la responsabilidad para justificar sus actos, reafirmando una tendencia constante a atribuir la violencia a factores externos (Bandura, 2002). Además, el 50 % utiliza la justificación moral, legitimando la agresión bajo fines considerados como aceptable, necesaria o válidos (Bandura, 1991). Estos hallazgos, aunque limitados, coinciden con

patrones observados en las otras situaciones, evidenciando una continuidad en el uso de mecanismos de desconexión moral en estudiantes varones con este tipo de afrontamiento.

Figura 4

Tipo de afrontamiento en situación 4



En esta situación se reporta un 12,2 % de las mujeres y un 16,1 % de los hombres que asumen un estilo activo o agresivo para responder a la situación.

Tabla 5

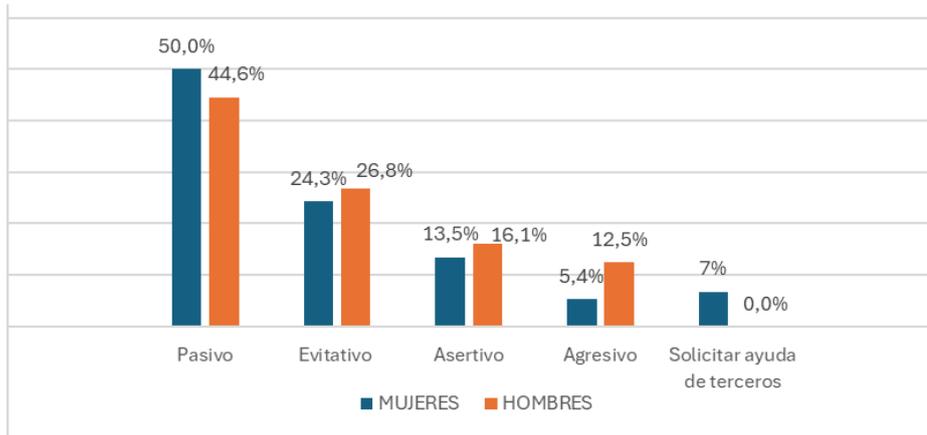
Mecanismos de Desconexión Moral en situación 4

Mecanismo de desconexión Moral	ítem	Legítima		Neutro		No legítima	
		M	H	M	H	M	H
	Justificación Moral	0%	66,7%	33,3%	11,1 %	66,7%	22,2%
	Etiquetación Eufemística.	44,4 %	66,7 %	33,3 %	22,2%	9,1 %	11,1 %
	Comparación Ventajosa	0 %	11.1%	77,8 %	22.2%	0 %	66,7 %
	Desplazamiento de la Responsabilidad	100%	33,3 %	0%	0%	0%	66,7%
	Difusión de la responsabilidad.	66,7%	0%	11,1 %	66,7 %	22,2 %	33,3%
	Distorsión de las consecuencias	44,4 %	22,2 %	33,3%	55,6%	22,2 %	22,2%
	Culpar a la víctima.	100 %	33,3%	0%	33,3%	0%	33,3%
	Deshumanizar la Víctima.	22,2 %	44,4%	0%	44,4%	77,8 %	11,1%

La Tabla 5 muestra que el 100 % de las mujeres con afrontamiento activo-agresivo emplean el desplazamiento de la responsabilidad y la culpabilización de la víctima, y el 66,7 % recurre además a la difusión de la responsabilidad. Esto refleja una tendencia a justificar la violencia atribuyéndola a factores externos o compartiendo la culpa en contextos grupales, en línea con lo planteado por Bandura (2002). En los hombres, el 66,7 % utiliza la justificación moral y también culpa a la víctima, reinterpreta sus actos como necesarios, teniendo una relación directa con el mecanismo descrito por Bandura (1990) como justificación moral.

Figura 5

Tipo de afrontamiento en situación 5



En la quinta situación presentada, se evidencia que el 50 % de las mujeres y 44,6 % de los hombres afrontan las situaciones de conflictos en las redes sociales de manera pasiva y un 26,8 % de los hombres seguida de un 24,3 % de mujeres y asumen un afrontamiento evitativo. En esta situación se reporta un 5,4 % de las mujeres y un 12,5 % de los hombres asumen un estilo activo o agresivo para responder a la situación.

Tabla 6

Mecanismos de desconexión moral en situación 5

Mecanismo de desconexión Moral	Ítem	Legítima		Neutro		No legítima	
		M	H	M	H	M	H
	Justificación Moral	100%	0%	0%	71,4 %	0%	28,6%
	Etiquetación Eufemística.	25 %	0 %	0 %	0%	75 %	100 %
	Comparación Ventajosa	75 %	42,9%	0 %	57,1%	25 %	0 %
	Desplazamiento de la Responsabilidad	100%	100 %	0%	0%	0%	66,7%
	Difusión de la responsabilidad.	25%	0%	0 %	28,6 %	75 %	71,4%
	Distorsión de las consecuencias	100 %	0 %	30%	0%	0 %	100%
	Culpar a la víctima.	100 %	100%	0%	0%	0%	0%
	Deshumanizar la Víctima.	100 %	42,9%	0%	0%	0 %	57,1%

En la Tabla 6 se observa que el 100 % de las mujeres con afrontamiento activo-agresivo utilizan múltiples mecanismos de desconexión moral para legitimar sus conductas violentas, incluyendo la justificación moral, el desplazamiento de la responsabilidad, culpar a la víctima y la deshumanización, lo que refleja una reinterpretación más compleja y profunda del acto agresivo (Bandura, 2002). En contraste, el 100 % de los hombres recurre únicamente al desplazamiento de la responsabilidad y a culpar a la víctima. Estos hallazgos revelan diferencias de género en la intensidad y variedad de mecanismos utilizados.

3.2. Afrontamiento y Mecanismos de desconexión moral en el entorno escolar

Según Trucco e Inostroza (2017), la violencia en el entorno educativo adopta diversas formas, determinadas por las relaciones interpersonales y la intensidad de los actos. En este estudio los estudiantes suelen justificar estas manifestaciones mediante mecanismos de afrontamiento, el análisis

de las estrategias de afrontamiento revela diferencias según el tipo de conflicto y el género. En situaciones de violencia verbal, las mujeres tienden a adoptar un estilo activo o agresivo, mientras que, en conflictos en redes sociales, tanto hombres como mujeres muestran preferencia por un afrontamiento pasivo o evitativo, aunque algunos varones adoptan respuestas más activas. En casos de violencia física, las mujeres optan mayoritariamente por un afrontamiento asertivo, y los hombres por uno evitativo, aunque en ambos grupos se observa un pequeño porcentaje que recurre a una respuesta agresiva.

Se destaca un grupo que opta por el estilo activo-agresivo, legitimado a través de estrategias de desconexión moral.

El desplazamiento de la responsabilidad aparece como el mecanismo más frecuente en este estudio, donde los estudiantes justifican sus acciones violentas atribuyéndolas a otros y evitando asumir responsabilidad. Este fenómeno se refleja en expresiones como: “acá todos tienen cosita con todos, no se hablan, se tiran puyas, andan azuzándote para que pelees.” (Voz estudiante 3), lo que evidencia la falta de reconocimiento individual frente a la violencia escolar. Este mecanismo ocurre cuando la violencia se percibe como no intencionada y producto de circunstancias imprevistas. En estos casos, el agresor justifica su conducta como una reacción inevitable, lo que le permite evadir la responsabilidad y legitimar la violencia (Bandura, 1990; 2002).

Otro mecanismo de desconexión moral que se observa con frecuencia en este estudio es el de culpar a la víctima. Bandura (1990), señala que esta estrategia permite reducir la sensación de culpa al atribuir la responsabilidad del conflicto a la víctima, justificando la agresión como una respuesta necesaria ante una supuesta provocación o circunstancia inevitable. Esta tendencia se hace evidente en expresiones de los estudiantes como: “uno no es marica, si me buscan, me encuentran” (Voz estudiante 1), “...pero uno no es bobo, no se va a dejar joder de otro (voz estudiante 1)”, “porque si uno se la deja montar, siempre lo van a coger de monita, mejor uno se defiende” (voz estudiante 2) y “lo que pasa es que los otros te buscan y tienes que pelear” (voz estudiante 3), donde se asume que la violencia es una reacción legítima ante una agresión inicial por parte de la víctima.

A través de este mecanismo, los agresores no experimentan culpa ni remordimiento; por el contrario, sienten orgullo por haber reaccionado de manera que consideran adecuada a la situación. De esta forma, se refuerza la normalización de la violencia y su legitimación como medio de resolución de conflictos (Bandura, 1990). Evidenciándose en expresiones como: “normal, seño, pasa de todo” (voz estudiante 3), donde el estudiante minimiza la gravedad de la violencia escolar al calificarla como algo cotidiano.

El uso del término “normal” funciona como un mecanismo de legitimación que disfraza la crudeza de la situación, reduciendo su impacto y restándole importancia. Este fenómeno se relaciona con el etiquetado eufemístico, que consiste en emplear términos más suaves o decorosos para referirse a acciones perjudiciales, haciéndolas parecer aceptables o menos dañinas. (Bandura, 2002)

Una tercera forma de desconexión moral es la deshumanización de la víctima, donde la violencia se justifica al percibir que el otro merece la agresión. Este mecanismo está estrechamente ligado a la falta de empatía y al reconocimiento del otro como víctima. Diversos estudios (Romero, 2020; Nieto et al., 2017; Martínez, 2015) indican que este tipo de desconexión moral aparece en situaciones de conflicto cuando los adolescentes se perciben en igualdad de condiciones con el agresor o se sienten en desventaja, legitimando la violencia como defensa o último recurso. Expresiones como “si se lo buscó, que se joda” (voz estudiante 1) o “a veces uno siente cosa, pero ellos mismos se lo buscan” (voz estudiante 2) evidencian esta justificación.

Los hallazgos indican que los estudiantes perciben la violencia como un reflejo del entorno social, manifestándose en peleas, agresiones verbales e intimidación dentro de la escuela. Frases como “la violencia que se está viviendo nos perjudica a todos” (Voz Padre 1) o “lo que pasa afuera se pasa al colegio” (voz estudiante 1), demuestran la influencia del contexto social en la escuela. Mosca (2012) plantea que la violencia se legitima socialmente a través de la cultura, donde los

individuos pueden considerarla un comportamiento válido y aceptable. Esto se refuerza en el ámbito familiar, donde algunos padres transmiten la idea de que responder con violencia es necesario para defenderse, expresando frases como “si le pegan y él no se defiende, en la casa lo arrematamos para que no sea bobo” (Voz padre 2)

3.3. Una educación para la paz: análisis de la política pública desde los participantes

El análisis realizado evidencia que la educación para la paz en Colombia se basa en un enfoque de formación ciudadana, orientado al desarrollo de competencias para la convivencia pacífica, la participación social y la resolución no violenta de conflictos. La política pública respalda esta visión mediante la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que establecen la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas, integrándola transversalmente en los planes de estudio. Su objetivo principal es promover la reflexión y el diálogo sobre derechos humanos, participación democrática, prevención de la violencia y desarrollo sostenible como base del bienestar social.

Desde la percepción de los docentes, existe un reconocimiento de estas normativas y su obligatoriedad: “Sí, claro, hay un decreto que normaliza la Cátedra de la Paz en las instituciones.” (Voz docente 1). Además, destacan su aplicación en todos los niveles educativos: “Si la educación para la paz está reglamentada y se debe impartir en todos los niveles” (Voz docente 3). Sin embargo, aunque los docentes están familiarizados con la normativa, su aplicación y apropiación aún presentan desafíos. Los expertos en educación para la paz destacan la existencia de diversas estrategias impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para fortalecer la cultura de paz, incluyendo programas de convivencia escolar, resolución pacífica de conflictos y educación en valores y habilidades para la vida.

No obstante, un aspecto crítico identificado es la falta de formación docente en la implementación de la Cátedra de la Paz. Según la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, el MEN y las entidades territoriales certificadas tienen la obligación de capacitar a los docentes en esta temática. Sin embargo, la percepción de los participantes en el estudio revela que la capacitación ha sido limitada o inexistente: “Pocas, la verdad. Yo diría que no he recibido capacitación al respecto” (voz docente 1). Otros docentes mencionan que las capacitaciones que han recibido se centran más en convivencia escolar que en educación para la paz en un sentido amplio. A pesar de la falta de formación generalizada, algunos docentes han recibido capacitaciones específicas, en su mayoría dirigidas a orientadores y docentes de ciencias sociales. Un caso particular es el uso de metodologías como la técnica Prem Rawat, que ha generado un impacto positivo en la convivencia escolar: “He participado en la formación con la técnica Prem Rawat, logrando impactar a la comunidad educativa y minimizando los casos de conflicto dentro de la institución” (Voz experto 1).

En cuanto a los recursos proporcionados por el MEN, se han desarrollado guías, secuencias didácticas y lineamientos disponibles en plataformas como Colombia Aprende. Sin embargo, los docentes reconocen que, aunque estos materiales existen, su uso es limitado: “Sí, hay cartillas del Ministerio, pero en verdad no las he revisado.” (Voz docente 2). Esto indica que, a pesar de la existencia de herramientas pedagógicas, no hay una apropiación efectiva de las mismas en la implementación de la Cátedra de la Paz.

En el contexto del departamento del Atlántico, la Circular 0073 del 5 de diciembre de 2022 (SED atlántico, 2022) establece lineamientos para la implementación de la Cátedra de la Paz, instando a los consejos directivos de cada institución a adecuarla según su realidad contextual. Sin embargo, en la práctica, no se ha desarrollado un programa unificado en el departamento, y la implementación depende de estrategias individuales de cada institución. Algunas iniciativas mencionadas incluyen el uso del tiempo libre como espacio participativo y democrático, y los pactos de aula como herramientas para la convivencia pacífica.

En la implementación de la Cátedra de la Paz, los docentes han adoptado por estrategias pedagógicas que promueven la reflexión crítica y la convivencia. Destacan metodologías como el

trabajo colaborativo, los debates y la discusión de situaciones cotidianas. Un docente comenta: “Mi clase es un poco más reflexiva con temas de la vida diaria. Trato de que ellos mismos se pregunten si lo que hacen está bien o mal” (Voz docente 3), mientras otro señala: “Uso debates y reflexiones sobre situaciones de la vida real ... para que aprendan a reconocer los conflictos y busquen formas de solución pacífica” (Voz docente 2). Estas prácticas, alineadas con los principios de la UNESCO (1998), refuerzan el pensamiento crítico y el diálogo en la implementación de la Cátedra de la Paz,

No obstante, la gestión institucional de la violencia escolar sigue enfocada en procesos disciplinarios y administrativos, con escasa integración de la resolución pacífica como parte del aprendizaje cotidiano. Aunque existen acciones preventivas lideradas por entidades externas, dentro del aula aún se desaprovechan estas situaciones como oportunidades formativas, lo que contradice el enfoque propuesto por la política de educación para la paz. Así mismo, el rol de la comunidad educativa, especialmente de las familias, es fundamental en la consolidación de una cultura de paz, en este estudio se encontró que se promueven estrategias dirigidas a los padres, centradas en la enseñanza de valores, el manejo de la adolescencia y la prevención de riesgos juveniles. Sin embargo, la participación de las familias sigue siendo baja, lo que limita el impacto de estas iniciativas.

Los temas abordados por la Cátedra de la Paz están en consonancia con los estándares de competencias ciudadanas definidos por el MEN, especialmente en el eje de convivencia y paz. Temáticas como la prevención de la violencia, el respeto a la diversidad, los dilemas morales, los proyectos de vida y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas forman parte del enfoque integral de esta política. En este sentido, los docentes han propuesto estrategias como proyectos pedagógicos transversales, pactos de aula, y fortalecimiento de habilidades socioemocionales, dirigidas a fomentar el respeto, el diálogo, la autorregulación y la empatía. Estas iniciativas buscan promover valores como la empatía, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Un docente lo explica así: “Un currículo de educación para la paz sería muy amplio, hablaríamos de una asignatura como tal. Pero lo más conveniente es trabajarlo de manera transversal, porque la paz no es una materia que se aprende, sino un estado que debemos construir” (Voz docente 2).

A pesar de los avances, la implementación de la Cátedra de la Paz enfrenta diversas barreras. Entre las barreras de participación, destacan la escasa capacitación docente y la limitada implicación de las familias, lo que dificulta su apropiación real. La falta de espacios de diálogo colectivo debilita el impacto pedagógico. Algunas barreras actitudinales, persisten creencias que justifican o minimizan la violencia, complicando la mediación de conflictos y reforzando conductas agresivas. Las barreras pedagógicas incluyen el uso predominante de metodologías tradicionales, que impiden abordar la paz como un proceso formativo activo. Finalmente, existen barreras institucionales y políticas, como la falta de integración de la Cátedra en los PEI y el débil seguimiento por parte de las Secretarías de Educación, limitado a la verificación documental sin evaluar su verdadero impacto en la cultura escolar.

En conclusión, la política de educación para la paz en Colombia está claramente definida y respaldada por un marco normativo sólido. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos relacionados con la falta de formación docente, la apropiación de los recursos disponibles y la ausencia de un seguimiento riguroso del impacto de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas. Para fortalecer este proceso, es necesario garantizar una capacitación adecuada para los docentes, promover el uso de los recursos disponibles y establecer mecanismos de evaluación que permitan medir los avances en la construcción de una cultura de paz en el país.

3.4. Propuesta teórica afectivo-dialógica de educación para la paz

La propuesta teórica Afectiva-Dialógica de Educación para la Paz surge como una propuesta para abordar la violencia escolar desde una perspectiva pedagógica basada en el afecto y el diálogo. A pesar de los esfuerzos normativos en Colombia, la violencia en las instituciones educativas sigue manifestándose en diversas formas, como agresiones verbales, físicas, intimidación y uso de tecnologías para el acoso. Esta teoría busca deslegitimar la violencia escolar combinando la

pedagogía afectiva, que resalta el papel de las emociones y el reconocimiento del otro, con la pedagogía dialógica, que promueve la interacción reflexiva y el aprendizaje colaborativo.

Además, toma de la pedagogía dialogante la función principal de que la escuela no se limita únicamente al aprendizaje, sino que debe garantizar el desarrollo integral de los estudiantes en los ámbitos cognitivo, valorativo y praxeológico. En este sentido la educación para la paz debe promover el crecimiento del individuo en todas sus dimensiones, fomentando niveles más elevados de pensamiento, afecto y acción en relación con la violencia en su entorno. Para ello, es fundamental que estos procesos se inicien en el ámbito social e interpersonal, a través del diálogo grupal, la discusión y la cooperación, para luego consolidarse a nivel individual y psicológico. Según Zubiría (2010), esta propuesta requiere una educación en valores que abarque una dimensión cognitiva (comprensión del conflicto), una socioafectiva (desarrollo emocional y empático) y una dimensión práxica (actuación ética cotidiana).

Desde la pedagogía afectiva, fundamentada en los postulados de Maturana (2001) y Zubiría (2004), se enfatiza el amor como base para la convivencia, al amor como la emoción que posibilita reconocer al otro como un ser legítimo dentro de la convivencia. Este reconocimiento implica respeto y aceptación. Se propone que los estudiantes desarrollen competencias emocionales que fomenten la empatía, el autoconocimiento y el respeto mutuo. El reconocimiento del otro como legítimo en la interacción escolar es esencial para minimizar la violencia, pues permite construir relaciones más humanas y solidarias dentro del aula. Al desarrollar la capacidad de ver y aceptar a los demás como iguales, se generan ambientes más armoniosos que favorecen la cultura de paz.

La pedagogía del afecto concibe la educación como un proceso de convivencia en el que tanto jóvenes como adultos se transforman de manera espontánea, desarrollando formas de vida cada vez más coherentes con quienes los rodean. En este sentido, la educación para la paz debe fundamentarse en la convivencia, entendida como el espacio en el que los estudiantes se desarrollan a partir de su relación con los demás, es fundamental en estos espacios promover el diálogo y el consenso, permitiendo refutar los discursos que legitiman la exclusión y fomentar el reconocimiento del otro como un individuo digno de respeto.

Desde esta perspectiva, el lenguaje se convierte en una coordinación de acciones basada en acuerdos que permite generar reflexión conjunta sobre las propias prácticas y percepciones. Solo cuando el estudiante es reconocido como legítimo interlocutor, puede darse una interacción auténtica. Esta interacción, basada en la afectividad y la reflexión, es la base sobre la que se construye una pedagogía para la paz efectiva y transformadora

La pedagogía dialógica, inspirada en Paulo Freire propone que el diálogo sea el mecanismo central de aprendizaje y transformación. (Freire,2005). Este enfoque considera que el aula debe ser un espacio de coexistencia donde los estudiantes puedan debatir ideas, expresar sus emociones y construir nuevas formas de interacción social. La violencia escolar no solo se combate con normas y sanciones, sino con procesos reflexivos en los que los alumnos cuestionen las ideas que justifican la agresión y construyan alternativas de convivencia basadas en el respeto y la cooperación.

Para implementar esta propuesta, se establecen cuatro principios clave: Afectividad y reconocimiento del otro, que implica desarrollar habilidades emocionales y sociales para fomentar la empatía, la aceptación y el apoyo mutuo en la resolución de conflictos; Diálogo crítico, igualitario y reflexivo, promoviendo un ambiente donde todos puedan expresar sus ideas y emociones de manera respetuosa; El aula como espacio de coexistencia, entendida como un lugar de interacción en el que las ideas transforman y enriquecen la convivencia; y Participación, que busca involucrar activamente a toda la comunidad educativa en la construcción de una cultura de paz.

La propuesta se fundamenta en el desarrollo de ambientes afectivo-dialógicos, implementados a través de sesiones grupales de aprendizaje. Su metodología se basa en la pedagogía afectiva e incorpora tres fases esenciales para el aprendizaje afectivo-dialógico. La fase afectiva: En esta se trabaja el componente emocional, centrada en el desarrollo de competencias socioafectivas, promueve

la empatía, la inclusión y el respeto. Se busca que los estudiantes reconozcan y acepten al otro, legitimando su presencia en el entorno escolar. La fase cognitiva: en esta se fomenta la escucha activa, el análisis y la discusión crítica sobre situaciones relacionadas con la violencia escolar. El objetivo es permitir que los estudiantes comprendan distintas perspectivas y resignifiquen sus ideas mediante el diálogo. Y la fase expresiva: la cual está orientada a la acción, esta fase promueve la aplicación de lo aprendido en la resolución de conflictos, la restauración de vínculos y la práctica de valores como la solidaridad y la cooperación.

Estas tres fases se articulan a través del diálogo crítico e igualitario, en el que todos los participantes expresan sus ideas con equidad y donde los argumentos son evaluados por su aporte al aprendizaje colectivo, no por la posición jerárquica de quien los expresa. De esta manera, se favorece el desarrollo de competencias sociales, éticas y morales orientadas a la deslegitimación de la violencia y la consolidación de una cultura de paz.

Finalmente, la Teoría Afectiva-Dialógica de Educación para la Paz se presenta como un modelo que integra el desarrollo emocional, la reflexión crítica y la interacción social para erradicar la violencia en las escuelas. A través del diálogo y la afectividad, se promueve un aprendizaje significativo que no solo contribuye a la formación académica de los estudiantes, sino también a la construcción de una sociedad más pacífica e inclusiva.

4. Conclusiones

El estudio evidenció la persistencia de diversas manifestaciones de violencia en el entorno escolar, siendo la agresión a través del uso de TIC la más frecuente, seguida de la violencia del profesor hacia el estudiante y la violencia verbal siendo la más normalizada, además se percibe la violencia física, las interrupciones en el aula, la intimidación, y ciertos indicios de exclusión social. Aunque los estudiantes tienden a emplear estrategias asertivas o evitativas para afrontar los conflictos, aún existen factores que favorecen la justificación y legitimación de la violencia en algunos casos.

Se identificó el uso de mecanismos de desconexión moral en quienes recurren a la violencia, principalmente la transferencia de responsabilidad, la culpabilización de la víctima y la etiquetación eufemística, estrategias que permiten minimizar el impacto de sus acciones y evadir la responsabilidad. Estos mecanismos dificultan la construcción de una cultura de paz y el desarrollo de una conciencia crítica sobre la violencia escolar.

En cuanto a la educación para la paz en Colombia, a pesar de contar con un marco normativo sólido, su implementación enfrenta múltiples barreras, como la falta de articulación con el currículo, la escasa apropiación por parte de los docentes y la limitada socialización de los recursos disponibles. Además, aspectos culturales, estereotipos y modelos pedagógicos tradicionales obstaculizan su consolidación en las escuelas.

Los hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la educación para la paz como un eje transversal en el currículo, promoviendo una pedagogía afectiva y dialógica que fomente el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Es fundamental que las instituciones educativas asuman un papel activo en la deslegitimación de la violencia, desarrollando estrategias y políticas que permitan consolidar entornos de aprendizaje basados en el respeto, la empatía y la participación de toda la comunidad educativa.

Referencias

- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., & Dobarro González, A. (2023). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes De Psicología*, 31(2), 191-202. <https://doi.org/10.55414/ap.v31i2.322>
- Amaya, Monje C. (2017) Alternativas no violentas generadas por la comunidad educativa ante el acoso escolar que afectan a los estudiantes en su diversidad. Tesis para optar título de Doctor

en educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España. <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Clamaya>.

- Arias Campos, R. L., Delgado Salazar, R. M., & Lara Salcedo, L. M. (2019). Trayectorias para pensar la paz en el contexto educativo: Construcción de un marco de fundamentación de la cátedra de la paz. En R. Delgado Salazar (Ed.), *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz* (1 ed., pp. 17-68). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkwnp8n.4>.
- Bandura Albert. (2002) Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education* 31(2):101-119 DOI:10.1080/0305724022014322
- Bandura A. (1990) Mechanisms Of Moral Disengagement In Terrorism. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1990MoralDis.pdf>
- Banquez Mendoza, J. G. (2018). Creencias legitimadoras de la violencia en adolescentes afrodescendientes escolarizados víctimas del conflicto armado. En F. del Pozo, M. García, A. Zolá y C. Astorga (Comps.), *Educación social: retos para la transformación socioeducativa para la paz. II Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia* (pp. 95-99). Universidad del Norte y Colciencias. <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=96>
- Caballero-León, L.-M. (2020). Comprensión de la violencia escolar en Colombia. *Pensamiento y Acción*, 29, 105-120. DOI: <https://doi.org/10.19053/01201190.n29.2020.12101>
- Canchila Arrieta, E., Hoyos de los Ríos, O. & Valega Mackenzie, S. (2018). Caracterización de los mecanismos de desconexión moral en escolares que asisten a una Institución Educativa pública del Departamento de Sucre, Colombia. *Zona Próxima*, 29, 23-31 <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n29/2145-9444-zop-29-23.pdf>.
- Chaux (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Cedeño Sandoya, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478
- De la Cruz G. (2019) Escala de legitimación de la Violencia – LEVIAR. Universidad de la Costa. Facultad de ciencias humanas y sociales. Programa de Psicología. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5149/Dise%C3%B1o%20y%20pilotaaje%20de%20la%20escala%20de%20Legitimaci%C3%B3n%20de%20la%20Violencia%20para%20adolescentes%20en%20riesgo%20LEVIAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire Paulo (2005) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. s. a. de c.v.248, p. México
- Galán Jiménez. J (2018) Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas: perspectivas en psicología*. Vol.14. p. 55-67. 1794-9998-dpp-14-01-00055.pdf
- Gallego Daza, L. Ángela, Acosta Orozco, J., Villalobos García, Y., López Tabares, Ángela M., & Giraldo Zuluaga, G. A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista De Investigaciones · UCM*, 16(28), 116–125. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i2.81>
- Hernández Sampieri, Fernández. & Batista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. Ed McGraw Hill. México.
- Janesick, V. J. (1998). The dance of qualitative research design. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35–55).

- Jiménez, Hernández J. (2017) El Bullying En Un Contexto Escolar Masculino En La Ciudad De Bogotá Colombia. Tesis para optar título de doctor en educación. Universidad Santo Tomás. Bogotá Colombia. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4839>
- Martínez Marina (2015). Legitimación de la Violencia en la Infancia en Situaciones de Migración Forzada Asociada a la Violencia Estructural. Colombia: Universidad del Norte, Tesis para optar el título de Doctor en Ciencias Sociales.
- Maturana H. (2001) Emociones y Lenguaje en educación y política. Santiago, ediciones Dolmen Ensayo, Décima Edición. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Maturana H (1999). Transformación en la convivencia. Ediciones DOLMEN Santiago de Chile. [http://materiaapoioaoatcc.pbworks.com/f/H.+Maturana+-+Transformacion+en+la+convivencia+\(ES\).pdf](http://materiaapoioaoatcc.pbworks.com/f/H.+Maturana+-+Transformacion+en+la+convivencia+(ES).pdf)
- Mendes Jorge, Aidar. (2017). Evaluación De La Violencia Escolar En Escuelas Municipales De Niterói, Brasil: Universidad de Alcalá. Tesis para optar título el programa de Doctor en planificación e innovación educativa. <http://hdl.handle.net/10017/41212>.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Decreto 1965 por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). 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. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional (2015a). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Ley 1732 Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional-
- Mosca, G. (2012). La Legitimación de la Violencia en Relación a la Construcción de Género en Jóvenes Infractores de Ley: Un Estudio Exploratorio. *Revista de Psicología*, 2, 1, 67-96.
- Nieto S, Sepúlveda Y, Ramírez J, Contreras Z, Palacios J, Martínez M (2017) Incidencia De La Edad Del Grupo De Pares En La Legitimación De La Violencia En La Infancia De Acuerdo Al Contexto Social, tesis para optar título de Maestría en Psicología, Universidad del Norte, Barranquilla Colombia.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1995). *Teoría psicométrica* (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Pérez, G. (2017) Manifestaciones y Factores de la Violencia en el Escenario Escolar. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6219232.pdf>.
- Pole, K. (2009) "Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas". En *Renglones*, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades, núm.60. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Romero. F. (2020). Tesis Doctoral: Legitimación De La Violencia En La Infancia En Contextos Rural, Semirural Y Urbano: Un Acercamiento Comparativo En Antioquia Y Atlántico, Colombia. Repositorio universidad del norte. Barranquilla. Colombia.
- Sánchez, F. (2020) Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia escolar (CUVE3-ESO) en adolescentes de 12 a 14 años en Lima Norte. Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47742>

- Trucco Daniela e Inostroza Pamela (2017) Las violencias en el espacio escolar. CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://hdl.handle.net/11362/41068>
- UNESCO (1998) Informe de síntesis de las Naciones Unidas acerca de la cultura de paz Conferencia: UNESCO. Consejo Ejecutivo, 155th, 1998 [381]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113034_spa
- UNESCO (2023) Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible: nota explicativa https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330_spa
- Zubiría Samper J.d. (2010) Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía Dialogante. Colombia. Editorial Magisterio.
- Zubiría Samper M.d. (2004) Introducción a la pedagogía Afectiva. Una teoría de pedagogía conceptual.