

**ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN
PARA LA PAZ**

**EL PROGRAMA DE GESTIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES
'HERMES', EN LOS COLEGIOS POMPILIO MARTÍNEZ Y SAN
GABRIEL DE CAJICÁ**

ANDRES EDUARDO VELASQUEZ INSIGNARES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS

BOGOTÁ

2014

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
1. Marco Teórico	5
1.1 <i>Conflicto</i>	5
1.2 <i>Violencia</i>	8
1.3 <i>Paz</i>	11
1.4 <i>Educación para la paz</i>	14
1.5 <i>Enfoque curricular para la EP</i>	22
2. El Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes	25
2.1 <i>El modelo metodológico de Hermes</i>	26
2.2 <i>Impacto y resultados del programa</i>	31
2.3 <i>Obstáculos y desafíos en su implementación</i>	32
2.4 <i>Las instituciones en las que se desarrolla la indagación</i>	33
3. Análisis de relatos y experiencias en los colegios Pompilio Martínez y San Gabriel, de Cajicá	36
A. <i>La forma en que se juzga a personas y grupos sociales distintos al endogrupo; el grado de aceptación de las diferencias y la diversidad, de tolerancia y respeto</i>	39
B. <i>El nivel de compromiso con valores básicos para la paz, como la justicia, la</i>	49

solidaridad, el respeto, la igualdad, la no – violencia, entre otros

C. El grado de cooperación presente en las relaciones entre alumnos, profesores, padres, el tipo de destrezas sociales privilegiadas en las relaciones escolares. 56

D. El nivel de participación en las actividades de grupo y el grado de respeto a las normas de funcionamiento; la vivencia real de democracia en el contexto y responsabilidades para su aplicación 62

E. Las formas de afrontar los conflictos; la actitud que se adopta, las estrategias utilizadas, el grado de respeto a las alternativas adoptadas 70

Conclusiones 79

Referencias bibliográficas 94

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso humano y cultural complejo; un intento racional, intencional, de concebirse y perfeccionarse en el ser natural total. Este intento implica apoyarse en el poder de la razón, empleando recursos humanos para continuar el camino del hombre natural hacia el ser cultural. Cada ser humano termina siendo, a través de la educación, una cultura individual en sí mismo.

Numerosos estudios y experiencias sugieren que el camino adecuado para superar las situaciones de violencia pasa por la concepción y despliegue de estrategias de educación para la paz, esto es, un proceso educativo dinámico, continuo y permanente, analítico y crítico, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, y que tiene por objeto el modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos, de modo que nuestra respuesta a los choques de intereses sea no violenta y que nuestras reacciones se orienten hacia la negociación y el razonamiento, y no hacia la agresión (Lederach, 1989; Jares 1999; UNESCO, 1994; Vidanes, 2007).

El entender la paz desde esta perspectiva, equivalente a un equilibrio social derivado de la práctica real de los derechos humanos, le permite un sustento superior a un simple ideal más o menos utópico (Magendzo, 2005). Así lo afirma también la Organización de las Naciones Unidas, en Resolución aprobada por la Asamblea General el 6 de Octubre de 1999 (Acta 53/243), indicando que al promover una cultura de paz por medio de la educación, se lleva a la humanidad a un compromiso cotidiano efectivo, basado en el respeto por todas las vidas, el rechazo a la violencia, la generosidad, el entendimiento, la preservación ambiental y la solidaridad.

En ese orden de ideas, se entiende que uno de los fines de la educación en Colombia sea la formación para la paz y el respeto a los derechos humanos, de acuerdo a lo consagrado en la Constitución de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115/94), y el Plan Decenal de Educación en vigencia (2006-2016).

Colombia explora alternativas para la superación de sus problemas de violencia, y entre ellas, la educación para la paz aparece atractiva, llamativa, esperanzadora. Educar para la paz aparece como garantía de la interiorización de valores que muchos colombianos consideramos fundamentales para sustituir la violencia como método común de resolución de conflictos, para transformar efectivamente nuestro comportamiento como sociedad.

El cumplimiento de dicha finalidad ha sido perseguido en el distrito capital a través de múltiples programas, como 'Ciudad de Derechos', 'Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor', 'Bogotá segura y humana', 'Amor por Bogotá', y el 'Programa para la Atención a Procesos de Desmovilización' de la Secretaría de Gobierno de la Alcaldía Mayor, entre otros, que tienen un componente importante de educación para la construcción de una cultura de paz.

No obstante la formulación y la presunta implementación de la misma, la ciudadanía aún no supera el uso de la violencia para enfrentar sus conflictos, e incluso esta alternativa parece cada vez más común, según trabajos del Observatorio de Seguridad de la Cámara de Comercio y Medicina Legal (2009), la "Encuesta de Percepción y Victimización, Bogotá y sus localidades", adelantada por la Cámara de Comercio (2010) y la "Encuesta de Percepción Ciudadana" del programa 'Bogotá, cómo vamos' (2009).

El problema que lleva a realizar la investigación es, entonces, que parece evidente que el conocimiento de múltiples actores sociales sobre educación para la paz y la formulación y ejecución de programas en la materia no ha llevado a la transformación efectiva de las prácticas de los ciudadanos a la hora de resolver sus conflictos: se sigue recurriendo a la violencia. La distancia entre teoría y práctica parece importante.

Así las cosas, se justifica plenamente el indagar si en efecto estamos frente a una opción importante para el cambio de imaginarios sociales, actitudes y comportamientos frente al conflicto, si se trata de una alternativa válida para mejorar nuestros procesos de convivencia.

Para acercarnos a una respuesta se ha optado por realizar un estudio de caso, analizando el impacto derivado de la ejecución del Programa para la gestión del conflicto escolar 'Hermes', a partir de las voces de sus protagonistas en los colegios Pompilio Martínez y San Gabriel del municipio de Cajicá, en los que tiene una trayectoria de más de 7 años.

Se trabajará con el discurso de la gente para profundizar en el análisis sobre la naturaleza del programa y sus efectos; se centrará la atención en los estudiantes que lo lideran y en sus puntos de vista, como aquellos que construyen, interpretan y modifican la realidad con las herramientas que provee el proyecto.

La meta de la investigación es la exploración e interpretación, partiendo de la subjetividad del investigador para encontrar el significado social del programa, no sólo establecer la adecuación a la teoría de educación para la paz, sino a su práctica y a los resultados que se le suponen sobre los individuos. En ese orden de ideas, se emplearán para la comparación una serie de pautas que Jares (1995) estima fundamentales para la evaluación de este tipo de iniciativas.

El objetivo es determinar desde de los relatos de los estudiantes si lo trabajado a partir de la implementación del Programa para la gestión del conflicto escolar 'Hermes' en los colegios Pompilio Martínez y San Gabriel encuentra correspondencia con los postulados de la educación para la paz, y si tiene los efectos esperados por la teoría de un proyecto de tal naturaleza.

El citado programa es idóneo para realizar el análisis planteado. El mismo presenta a la comunidad educativa una serie de herramientas para transformar los conflictos a partir del diálogo y la concertación, en un ambiente de respeto y tolerancia. A partir del mismo se desarrolla una apuesta por el cambio social desde núcleos primarios, como lo son las instituciones educativas, para incidir positivamente en dinámicas familiares, sociales y culturales a partir de la formación de jóvenes líderes y potenciando sus habilidades para gestionar los conflictos (Bernal y Ricco, 2009).

Estudiantes y profesores son capacitados para desempeñar la función de conciliadores escolares, para erigirse en actores principales en la solución de conflictos en su entorno, en un proyecto que rompe con el esquema de educación tradicional, cuestionando elementos de una cultura de violencia y fomentando la participación activa de los jóvenes en el movimiento por la paz, para garantizarles una mejor calidad de vida y el ejercicio de sus derechos.

A partir de sus logros en la materia, el Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes, obtuvo el segundo lugar en el concurso 'Experiencias en innovación social', organizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Fundación W.K. Kellogg.

El desarrollo de esta investigación permitirá una aproximación a la correlación existente entre la implementación de programas de educación para la paz y la variación en las formas de solución de conflictos por parte de sus beneficiarios. Ello habilitará para hacer recomendaciones en la materia, con el fin de alcanzar las metas propuestas. Quizá proporcione pistas importantes. La preparación para el conflicto que se desarrolle en los colegios podría afectar positivamente la cultura que frente al mismo se tiene en el país, que habla permanentemente de paz, pero que no la encuentra.

Para cumplimiento de los objetivos, la investigación se presentará en una serie de capítulos. En el primero de ellos se sugerirá un marco teórico importante para la lectura del proyecto. En segunda instancia se facilitará una presentación más detallada del programa Hermes y de los colegios en los que se realizó el estudio. En el tercer apartado se presentará la metodología empleada. Acto seguido, se desarrollará el análisis del proyecto a partir de los planteamientos de los estudiantes entrevistados y las categorías evaluativas de Jares, y finalmente, se presentarán las conclusiones.

1. MARCO TEÓRICO

Para el adecuado desarrollo de la presente investigación, una serie de conceptos resultan fundamentales. En este orden de ideas, se realizará un acercamiento a las ideas de conflicto, violencia, paz, educación para la paz y el enfoque curricular en la educación para la paz.

1.1 Conflicto

En el plano escolar, así como en la mayoría de espacios sociales, la noción de conflicto tiene una lectura negativa dominante. En general el conflicto es tenido por indeseable, patológico, aberrante. Jares (1995) sostiene que desde opciones ideológico – científicas o tecnocrático – positivistas, el conflicto se presenta como una disfunción o patología que es necesario corregir, y sobre todo, evitar. Para quienes conciben así el mundo, el orden social descansaría entonces en la ausencia de conflictividad y de disenso (Zuleta, 1980).

En muchas oportunidades se asocia insalvablemente el conflicto a la violencia, confundiendo la respuesta dada al choque de intereses con su propia naturaleza. La agresión o el comportamiento violento no constituyen más que uno de los medios para resolver el conflicto, de suprimirlo a partir de la reducción o la eliminación del adversario. Mientras que la violencia es un medio, el conflicto es un estado de hecho (Sèmelin, 1983).

Del mismo modo, habría que distinguir entre la agresión y otros comportamientos violentos y la agresividad o combatividad. Mientras el primer término designa un acto efectivo, el segundo se refiere a una tendencia que forma parte de la conducta humana, y que es positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación física y psíquica del individuo y del grupo. De la inevitabilidad de la agresividad no deriva, entonces, la inevitabilidad de la violencia, por lo que es

científicamente incorrecto decir que la guerra o la violencia como tal se encuentran genéticamente programados en nuestra naturaleza.

Por todo ello, y como consecuencia del legado de la no violencia, la investigación para la paz lleva a asumir el conflicto como lo que es, un proceso inherente a la condición humana, natural e inevitable, que correctamente enfocado puede ser un factor importante para el desarrollo personal, social y educativo (Mejía, 1999). Por conflicto entendemos un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias. Tanto en la génesis como en la resolución de dichos conflictos intervienen no sólo las personas o grupos en colisión, sino también los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hallan inmersos.

Afirma Jares (1995) que examinando el plano escolar a partir de una posición crítica no sólo se detecta y manifiesta la realidad del conflicto, sino que se enfatiza la naturaleza conflictiva de las escuelas, desde la macropolítica escolar, delimitada por las relaciones entre el Estado, la administración y la sociedad civil, hasta la dimensión micropolítica, determinada por las relaciones entre profesores y estudiantes, currículum y estructuras organizativas.

Los conflictos no sólo están presentes en los centros educativos como en toda organización, sino que si no se presentan de forma crónica y se afrontan de forma positiva, desde presupuestos democráticos y no violentos, se erigen como elemento fundamental para gestionar el desarrollo organizativo autónomo y democrático de las instituciones.

Así las cosas, la postura a adoptar frente a un conflicto no es la de ignorarlo u ocultarlo, dificultando a largo plazo su resolución, sino la de hacerle frente de forma positiva, no violenta (Burnley, 1993). Esta forma de concebir el choque de intereses parte del trabajo realizado en desarrollo de programas educativos que desde temprana edad ofrezcan herramientas para transformar conflictos, empezando por aquellos más cercanos a la población beneficiaria.

Jares (1998) nos indica que para afrontar de forma no violenta los conflictos, la primera tarea debe ser clarificar la estructura, magnitud y significado emocional de los mismos. Así, se deben diferenciar las causas 'objetivas' (la estructura) de las valoraciones, subjetividades y sentimientos que éste genera (significado emocional).

Para ello, en primer lugar, las partes deberán examinar y llegar a un acuerdo sobre las causas directas o indirectas que han provocado el conflicto. En segunda instancia, deben delimitarse las personas naturales o jurídicas que tomarán parte en el proceso de resolución. En un tercer momento se debe analizar el proceso seguido, para identificar variables que puedan influir positiva o negativamente en el desarrollo de la confrontación. Finalmente, se debe establecer una relación entre los tres pasos anteriores y el contexto en el que se produce el choque, así como la incidencia que dicho contexto pueda tener sobre el conflicto tratado. Estos cuatro elementos (causas, partes, proceso y contexto) configuran lo que se denomina 'estructura del conflicto'.

Por otra parte, se debe trabajar sobre los problemas concretos que han provocado el conflicto y no sobre otras diferencias o aspectos relacionados con el mismo. En otras palabras, se debe enfocar la atención sobre los intereses y necesidades de cada una de las partes, no sobre sus posiciones. Ello implica desarrollar simultáneamente dos tipos de dinámicas, unas de contención, para evitar cierto tipo de comportamientos, y otras de apoyo, fomentando ciertas acciones o estrategias (entre ellas, todas aquellas que faciliten y mejoren la comunicación).

El autor también resalta la importancia de centrarse en las alternativas de solución, concretando las necesidades básicas que deben tenerse en cuenta para alcanzar un acuerdo, delimitando la fórmula concreta de resolución (que puede consistir en la negociación directa entre las partes o en la intervención de terceros mediante las figuras de mediación o arbitraje) y estableciendo los plazos de ejecución de las medidas concertadas.

Por supuesto, el proceso de solución no violenta de conflictos depende también de la evaluación del cumplimiento de los acuerdos y del uso de los mecanismos de resolución pactados. En caso de ser necesario, es momento para establecer modificaciones o implementar nuevas alternativas de solución. Asimismo, la evaluación permite examinar las posibles transformaciones en la relación de las partes en conflicto, junto a los cambios sociales u organizativos que implican los acuerdos adoptados.

1.2 Violencia

Los estudios de Galtung sobre el fenómeno de la violencia han derivado en una concepción ampliada del mismo. A partir de las reflexiones del noruego se sostiene que se configura violencia en aquellas circunstancias en que los seres humanos reciban una influencia que impida la realización afectiva, somática o mental de acuerdo a su potencial (Galtung, 1985).

La noción de violencia corresponde a insultos evitables a las necesidades humanas básicas, y más generalmente a la vida, llevando el nivel real de satisfacción de las mismas por debajo de sus posibilidades potenciales. Entre las citadas necesidades se encontrarían las de supervivencia (su negación se produciría en la muerte, la mortalidad), las de bienestar (su negación se configuraría a través de la miseria, la morbilidad), las de identidad y significado (negadas a partir de la alienación) y las de libertad (negadas en el ejercicio de la represión) (Galtung, 1985).

De este modo, la autorrealización humana, obstaculizada por la violencia, contempla la satisfacción a partir de bienes materiales e inmateriales. En este sentido, se pueden dar cuatro tipos de violencia: 1) La violencia 'clásica' de la guerra al homicidio, 2) la pobreza y en general las privaciones en el campo de las necesidades materiales 3) la represión y la privación de los derechos humanos y 4) la alienación y la negación de las necesidades 'superiores'.

Teniendo lo anterior, Galtung (1990) idea el llamado 'triángulo de la violencia', para establecer sin lugar a dudas la relación estrecha entre tres categorías fundamentales de violencia, a las que ubica gráficamente en los vértices de un equilátero.

La primera de ellas, la violencia directa, se entiende como la agresión física, la violencia 'tradicional'. Puede desarrollarse contra personas, colectividades y la naturaleza, es más fácilmente reconocible, y por tanto, es más fácil actuar contra ella. Para Galtung, este tipo de violencia es la manifestación de algo, no el origen, y por tanto, la transformación real y profunda de la situación depende de la identificación de las causas y el trabajo sobre las mismas.

Al respecto, y teniendo en cuenta el interés que desarrolla esta investigación, indica Jares (1995) que en el plano escolar la violencia física directa ha sido históricamente la gran respuesta 'educativa' de la escuela tradicional, añadiendo que el lema 'las letras con sangre entran', encierra en sí mismo todo un tratado de pedagogía violenta apenas desterrado en las últimas décadas con mayor o menor convicción. No obstante, la violencia verbal y aquella referente a la privación de los derechos humanos distan de ser superadas, y en las relaciones entre alumnos, en aquellos espacios en los que el profesorado se ausenta, la violencia física conserva plenamente su vigencia.

Por otra parte, la violencia estructural, sinónima de la injusticia social, es aquel tipo de violencia edificado dentro de las instituciones. Se manifiesta como un poder desigual de decisión sobre la distribución de los recursos básicos (la renta, la alfabetización/educación o los servicios médicos, entre otros), y consiguientemente, como oportunidades de vida claramente distintas (Galtung, 1985).

En lo que atañe a la violencia estructural, es la estructura organizativa del sistema educativo el elemento más problemático que enfrenta la educación para la paz. Afirma Jares (1995) que algunas de las formas de violencia estructural que se presentan en el sistema educativo son reproducciones de las generadas en la

sociedad que le ofrece contexto (como aquellas derivadas de las diferentes posibilidades de acuerdo a la clase social a la que se pertenece), pero muchas otras son 'propias' del sistema, en especial aquellas relacionadas con el proceso de construcción y socialización del conocimiento.

La violencia cultural puede ser añadida como tercer súper tipo en el triángulo de la violencia. Sostiene Galtung (1990) que la violencia cultural comprende aquellos aspectos de una cultura, de la esfera simbólica de nuestra existencia, que pueden ser empleados para legitimar la violencia directa o estructural (en su consideración, las culturas como totalidad difícilmente pueden ser calificadas como violentas). De este modo, la religión y la ideología, el lenguaje y el arte, la ciencia empírica y formal, pueden ser utilizadas para que la violencia directa y la violencia estructural se vean e incluso se sientan correctas, o por lo menos no sean objeto de reproche.

Cada uno de los tipos de violencia se expresa de forma distinta en relación con el tiempo. La violencia directa corresponde a un evento, la violencia estructural a un proceso con altos y bajos, y la violencia cultural se asemeja a una invariable, puesto que permanece igual por períodos largos de tiempo, dada la lentitud con la que se transforma la cultura básica.

La anterior reflexión le ha permitido a Galtung la construcción de una imagen de estratos de violencia, complementaria con la del triángulo, que sirve para generar una amplia variedad de hipótesis. Según la analogía construida por el sociólogo noruego, en el fondo fluyen estables aquellos aspectos de la cultura que sostienen la violencia, en un sustrato que nutre los otros dos. En el siguiente estrato, indica, se localizan los ritmos de la violencia estructural. Allí se construyen, agotan y destruyen patrones de explotación, protegidos por la presencia de acciones de penetración y segmentación, que entorpecen la formación de conciencia frente a la injusticia, así como de acciones de fragmentación y marginalización, que impiden la organización contra el abuso y la represión. Finalmente, en la cima se encuentra la violencia directa, evidente y

comprobable incluso para el ojo no entrenado, y medio para el ejercicio de incuestionable crueldad sobre seres humanos y otras formas de vida (Galtung, 1990).

En ese orden de ideas, habitualmente puede ser identificada una línea causal entre la violencia cultural y la directa, pasando por la estructural: los imaginarios y construcciones culturales se incuban para llevar a los seres humanos a ver la explotación y la represión como naturales o justas, o a no verlas en absoluto, y en el escenario en que se desarrollan instituciones así concebidas, se facilita el uso de la violencia directa para hacer frente o para mantener la estructural.

La violencia puede empezar en cualquiera de los vértices del triángulo (directa, estructural, cultural) y ser transmitida a los demás. A partir de la interiorización de una serie de elementos culturales que justifican la violencia, así como de la institucionalización de la estructura desigual y represiva, la violencia directa también tiende a la institucionalización, a la repetición, al ritualismo.

En todo caso, frente a todas estas expresiones de violencia existe la posibilidad de resistencia y transformación. Este es precisamente el objetivo del proyecto de educación para la paz, la toma de conciencia de las distintas formas de violencia para eliminarlas.

1.3 Paz

Sostiene Jares (1995) que el concepto de paz dominante, tradicional, es aquel heredado de la idea de pax romana. Es decir, ha prevalecido en el imaginario social la idea de la paz como ausencia de conflictos bélicos, y en años recientes, como ausencia de todo tipo de conflictos. Estas perspectivas determinan lo que se conoce como paz negativa. Ambas lecturas, según el profesor español, resultan insuficientes, restrictivas e interesadas políticamente, y han sido claramente sobrepasadas desde el nacimiento de la investigación para la paz, a

partir de la cual la paz no se presenta como antítesis de la guerra, sino como condición opuesta a la violencia.

En ese orden de ideas, podemos definir la paz como estado que afecta todas las dimensiones de la vida, haciendo referencia a una estructura social de “amplia justicia y reducida violencia” (Curle, 1978). En palabras de Paulo Freire (1986), “la paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social”. Es a ello a lo que conocemos como paz positiva.

Esta forma de conceptualizar la paz nos lleva a relacionarla no sólo con la teoría de conflicto, sino también con la teoría del desarrollo y de los derechos humanos. Por ello, ‘llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación, es una parodia del concepto de paz’ (Galtung, 1981).

Además, afirma el profesor Galtung (1990) que si la condición opuesta a la violencia es la paz, el objeto de estudio de la investigación y estudios para la paz debe ser la paz cultural, es decir, aquellos aspectos de una cultura que sirven para justificar o legitimar la paz directa y estructural. En el evento de encontrar muchos y diversos aspectos de ese tipo en una cultura, puede hablarse de cultura de paz, aquella que está llamada a construir el movimiento por la paz.

Al respecto dirá Álvaro Rendón (1999) que la paz implica mucho más que la inexistencia de un estado de guerra, relacionándola con la superación o reducción de todos los tipos de violencia, así como con la capacidad de los seres humanos para transformar los conflictos de modo que oportunidades creativas, de encuentro, de comunicación, de cambio y adaptación, reemplacen expresiones violentas y destructivas.

Añadirá Fisas (1998) que la propuesta de la cultura de paz se dirige a la gestación de un nuevo contrato social, que debe partir del desenmascaramiento de los mecanismos de dominación violentos y la rebelión de los sometidos, con la finalidad de generar una nueva dinámica sustentada en los valores del

humanismo moderno: en la solidaridad, la fraternidad, la justicia, la libertad y el desarrollo sostenible.

Por otra parte, Mejía (1999) indica que pensar la paz no es posible si no se alcanzan transformaciones profundas en los imaginarios aplicados en lo cotidiano, a partir de los cuales nos relacionamos con nosotros mismos y los demás, y desde los cuales se gesta la violencia en nuestros espacios de influencia. Así las cosas, sostiene que la paz es un trabajo de todos desde la experiencia individual, y que entraña una responsabilidad de cada uno frente a su cuerpo, su mente y aquellas personas con las que tiene contacto.

En este marco de ideas un educador no puede sostener que la paz consiste en el fin de la guerra, sino que debe entenderla como proceso que implica la desactivación de formas directas, estructurales y culturales de la violencia, y que construye procesos pedagógicos con la finalidad de manejar los conflictos adecuadamente, reconociendo en ellos una clave para el crecimiento.

A su vez, Curle (1994) profundizará en las importantes diferencias que existen alrededor del concepto de paz, entre quienes la conciben a cualquier escala como la ausencia de violencia manifiesta, y quienes la entienden como la presencia de justicia social. En esa línea argumentativa, los primeros serían proclives a la perpetuación del statu quo en tanto no se presente violencia abierta, y rechazarían tentativas de cambio, particularmente de cambio institucional, que pudieran conducir a perturbaciones peligrosas del orden establecido. Los segundos, por otra parte, indican que muchas veces el relativamente 'pacífico' statu quo se mantiene a partir de la injusticia, y que de hecho se ejerce una violencia permanente sobre derechos e incluso vidas de seres humanos, de modo que en realidad se trata de un estado de ausencia de paz que debe cambiarse.

Entre quienes piensan de este modo se presentaría una nueva división, ya que mientras algunos creen que esta forma de violencia estructural sólo puede ser

superada mediante la resistencia, que incluye de ser necesaria la contraviolencia, otros apuestan a las técnicas no violentas de cambio social.

Las relaciones pacíficas serían, desde el entender de Curle, aquellas que permiten a individuos o grupos alcanzar juntos objetivos que hubieran sido imposibles por separado, mientras que las relaciones hostiles se configurarían toda vez que entre las partes implicadas se presente un daño, consigan menos que lo que podrían hacer hecho independientemente y al menos una de ellas se vea perjudicada en su capacidad de desarrollo, maduración o realización.

Así las cosas, el movimiento para la construcción de la paz debe identificar y analizar esas relaciones, empleando dicha información para generar los medios que faciliten la transformación de relaciones hostiles en pacíficas. Indica Curle que los estudios para la paz deben dirigirse a la remodelación de la sociedad mundial de tal modo que no sólo se elimine la violencia (manifiesta y latente), sino que se establezcan y mantengan condiciones para la armonía y la cooperación.

En ese sentido, Galtung (1990) hace una invitación a contrastar el síndrome triangular de la violencia que él identifica, con uno dirigido hacia la paz, en el cual la paz cultural facilite la generación de estructuras pacíficas (con relaciones simbióticas y en equidad) y comportamientos pacíficos (con actos directos de cooperación, amistad y amor). La intención es la gestación de un triángulo virtuoso, a partir del trabajo simultáneo en los tres vértices, sin asumir que el cambio básico en uno de ellos automáticamente llevará a la transformación de los otros dos.

1.4 Educación para la paz

Se tiene educación por el proceso global o integral de formación de seres humanos como sujetos sociales, económicos y políticos, en relación con un escenario precedente, las estructuras sociales, económicas y políticas que determinan un modelo de humanidad, y un proyecto social y estatal. Dicho

proceso, según se expone en 'Hacia una educación para la paz' (ACODESI, 2003), implica libertad, y en ella, capacidad de transformación de la realidad social, que puede expresarse incluso en la desobediencia a estructuras que perpetúan la inequidad y la injusticia. Al mismo tiempo, supone la limitación de los datos tomados de la realidad, y de un marco de comprensiones que antecede a los sujetos.

Desde la perspectiva analizada, la educación comprende mucho más que los procesos educativos en el sistema formal, en la escuela, extendiéndose a todas las dimensiones de la vida humana. La educación abarca la inserción en la dinámica social y política, en las actividades económicas; abarca las prácticas cotidianas, las relaciones entre sujetos, la vida familiar, el trabajo, entre otras.

La apuesta por el concepto de paz positiva, por la comprensión del conflicto como fenómeno inherente a nuestra humanidad, por la posibilidad de resolución no violenta de los choques de interés, por una lectura amplia de la violencia (directa, estructural y cultural), lleva al reconocimiento de que el paso de una cultura de violencia a una cultura de paz implica que la educación trascienda el rol de oficio de enseñanza, y se constituya en una práctica de transformación cultural en el marco de proyectos diferentes a los hegemónicos.

Esta educación sería, entonces, la herramienta fundamental para la construcción de una cultura de paz, una respuesta de orden cultural a aquellos dispositivos técnicos que reproducen en la escuela las estructuras de dominación presentes en la sociedad. La citada relación explica los conflictos que se presentan, en muchos casos, por tensiones entre la macroestructura del sistema educativo y los procesos micropolíticos que tienen lugar en cada institución.

Así, el proceso educativo puede fomentar verdadera capacidad de acción en pro de la paz, en tanto se inscriba en una educación política para la emancipación de los seres humanos, que haga frente a la misión dada a la escuela de reproducir ciertas instituciones y favorezca el desarrollo de un análisis crítico de la realidad. La educación para la paz no puede agotarse sin haber formado personas capaces

de examinar las estructuras e imaginarios sociales, preparadas para transformar aquellos aspectos que pudieran relacionarse con la violencia.

La educación para la paz es entendida como una educación en y para el conflicto, es decir, que parte del análisis de los conflictos de la vida cotidiana y de la búsqueda de posibilidades no violentas para la gestión de los mismos, que trata de potenciar el conflicto para aprendizaje de las partes y las comunidades, de modo que se visualicen alternativas de cooperación y exista un crecimiento político.

Asimismo, según el equipo del Programa por la Paz (2003), está concebida para la superación de las tensiones y contradicciones entre lo global y lo local, entre lo universal y lo individual, entre la tradición y la modernidad, entre consideraciones a corto y a largo plazo, entre la competencia indispensable y el interés por la igualdad de oportunidades, entre lo espiritual y lo material.

En este orden de ideas, la educación para la paz tomará distintos matices de acuerdo al lugar en el que centre su acción; puede ser explicada desde distintas perspectivas. Entre otras, desde el conocimiento de los elementos básicos del conflicto, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la ética del cuidado, la imaginación moral y la filosofía de la No Violencia, que aquí se exponen.

De este modo, Laca Arocena (2006) sostiene que la política más efectiva en la construcción de una cultura de paz está ligada a la educación de los jóvenes en actitudes realistas y constructivas que son básicas hacia el conflicto (resaltando su inevitabilidad, su naturalidad, la oportunidad que representan para el crecimiento), así como en el entrenamiento práctico en habilidades para negociar los conflictos. De este modo se estarían poniendo las bases para una paz realista, alejada de concepciones utópicas.

En la misma línea, Riaño Vanegas (2010) indica que educar para la paz es plantear y promover entre la gente la convicción de que es necesario un cambio

del sistema para poder resolver los conflictos existentes, así como conseguir un compromiso por parte de las mismas personas para trabajar a favor de la paz y por la abolición o reducción de las diferentes manifestaciones existentes de violencia. La educación para la paz, entonces, persigue objetivos a largo plazo, pues pretende la formación ideológica y una escala de valores. La educación es así un medio para llegar a dichos objetivos, lo cual implica como primer desafío, el conocimiento de la realidad del conflicto y de la violencia.

Por su parte, Méndez Vega (2003), se centra en la enseñanza en derechos humanos y valores democráticos, entendiendo que de la asimilación de los mismos, de su conocimiento, análisis y práctica, derivan mejores procesos de convivencia y una cultura de paz sustentada en las convicciones más profundas de los individuos. Para la autora, el proceso de construcción de cultura de paz desde la educación debe tener como base epistemológica cinco principios fundamentales: **a)** la construcción de procesos de democracia y cultura de paz, **b)** un enfoque de educación innovadora de acuerdo a las demandas de contexto social específico, **c)** ningún tipo de discriminación, **d)** plena participación de las personas involucradas y **e)** conciencia del rol de la escuela como formadora de valores.

Rosa Arias (2010) presenta la educación para la paz desde otra perspectiva, la de la ética del cuidado, que enfatiza en el fortalecimiento de los lazos interpersonales. Para la autora, la educación para la paz y la transformación de los conflictos debe considerar la atención a lo multicultural y multifactorial del contexto, el aprendizaje a partir de la diversidad, la enseñanza para equilibrar razón y sentimientos, la empatía como requisito, el cuidado como valor ciudadano, y el abordaje directo del conflicto desde el cuidado.

Así las cosas, indica que el valor de la pedagogía para la paz y la justicia radica en el papel protagónico de los educadores como facilitadores de la reflexión, el diálogo y de la transformación de conflictos, constituyéndose en autoridad democrática, cuidadora, que enseña, orienta y señala caminos sin centrarse en

las certidumbres, la perfección, el acondicionamiento, y sin miedo a que sus educandos realicen su libertad y su capacidad crítica y propositiva.

Para Lederach (2005) la educación para la paz debe considerar, más allá de habilidades técnicas, las disciplinas necesarias para la formación de la imaginación moral, que permite romper el ciclo de violencia y perseguir respuestas que lo trasciendan, generando el cambio social constructivo. En ese orden de ideas, propone una educación para la paz que permita desarrollar la capacidad de imaginarnos a nosotros mismos en relación, la disposición a aceptar la complejidad sin depender de una polaridad dualista, la creencia en el poder del acto creativo y la aceptación del riesgo inherente a las iniciativas para romper la violencia.

Lederach propone una educación para la paz que invite a aventurar por los caminos desconocidos que conducen al cambio social constructivo, que facilite la habilidad para unir la realidad presente con lo trascendente y que genere conciencia de que el poder para la transformación deseada no se concentra en los actores estatales, y que perfectamente puede gestarse en los actores inmersos en un conflicto.

Adam Curle, por otro lado, apuesta por la doctrina de la No Violencia como guía para su propuesta de educación para la paz. En "Educación Liberadora" (1977), asevera que la educación es el factor más importante para alcanzar el cambio social, para transformar la conciencia de los oprimidos y los opresores. Según el inglés, dicha educación debe centrarse en la naturaleza humana, la sociedad, y los ejercicios de transformación de esta última como áreas principales, teniendo en cuenta que la No Violencia de ninguna forma implica sumisión, y que por el contrario, es una técnica de resistencia, un asalto activo y consciente contra los abusos e injusticias, y que hace posible un cambio radical sin tantas probabilidades de dar lugar a una contraviolencia, apagando incluso los sentimientos de odio y venganza.

En la misma dirección, y de acuerdo con los planteamientos de Nordquist, Andrés Casas (2007) presenta la educación para la paz como un proceso de formación de mentes con el objetivo de entender y practicar formas no violentas de resolución de conflictos. Su análisis de las experiencias en la materia permite afirmar, además, que la educación para la paz tiene por objetivo el tratamiento de aspectos relacionados con cuatro dimensiones: **a)** La dimensión intrapersonal (manejo de emociones, resignificación de creencias y medios escogidos para alcanzar los fines) **b)** La dimensión interpersonal (selección de estrategias de acuerdo a modelos mentales y situaciones de cooperación y conflicto) **c)** La dimensión institucional (se redefinen los principios que inspiran las reglas para la vida colectiva, desde marcos legales a morales, que sirven para la transformación de conflictos e imaginarios) y **d)** La dimensión relativa a los roles de los actores que intervienen en las actividades de educación para la paz (particularmente en las relaciones que surgen en la definición de políticas públicas).

Por lo dicho, Jares (1995) concibe la Educación para la Paz como un proceso educativo, continuo y permanente, fundado en dos conceptos definitivos, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a partir de la aplicación de métodos problematizantes tiene por objetivo el desarrollo de la cultura de paz, que prepare a los seres humanos a analizar críticamente su realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para tomar posición ante la misma y actuar consecuentemente.

A partir de dicha definición, así como de características de los dos conceptos fundamentales, el español ha distinguido una serie de principios o significados educativos de la educación para la paz.

En primer lugar, educar para la paz es una forma particular de educación en valores. Todo proyecto educativo implica, de forma consciente e inconsciente, la transmisión de un código axiológico. En esa línea argumentativa, la educación para la paz cumple su objetivo desde y para determinados valores, entre los que se encuentran la justicia, la cooperación, la solidaridad y el respeto, mientras que

lleva a cuestionar aquellos que son antitéticos a la cultura de paz, como la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, entre otros.

En segundo término, educar para la paz sólo es posible desde y para la acción práctica, con lo que implica una reflexión profunda tanto sobre el rol de los educadores – ciudadanos, como sobre su trabajo con el cuerpo estudiantil. Así, sobre los docentes recae el deber de reflexionar sobre sus comportamientos, actitudes y compromisos, teniendo presente que la eficacia y la efectividad de su labor dependen de la cercanía entre prédica y práctica, entre el currículum explícito y el tácito. Lejos de ser un elemento para la propagación de la pasividad, educar para la paz debe constituirse en oportunidad para la formación de personas activas, combativas y dispuestas a la confrontación no violenta. La educación para la paz no está diseñada para la inhibición de la agresividad, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles, al aprovechamiento pleno del conflicto.

En tercera instancia, educar para la paz es un proceso continuo y permanente, por lo que la celebración de efemérides o el desarrollo de campañas puntuales o concretas sólo tienen valor educativo real si son propuestas como punto de partida, no como punto de llegada. Por el contrario, la realización de estas actividades por fuera de un contexto, sin una preparación a conciencia, suelen tener efectos contrarios a los que se suponen de la celebración.

Finalmente, la educación para la paz se destaca por su transversalidad, y por tanto, afecta todos los elementos y etapas educativas planteados en el currículum. Se incorpora de algún modo a la programación de cada profesor y en los métodos generales de su especialidad para ampliar su sentido educativo. Así, sus contenidos, más que sobrecargar los programas escolares, suponen un nuevo enfoque para el trabajo en diversas áreas o disciplinas previstas en el currículum.

Independientemente del acento, la educación para la paz de ninguna forma puede aislarse de los contextos culturales en los cuales se presentan conflictos, y por tanto, su objetivo principal es permitir que esas contradicciones tengan cabida en

la escuela, y convertir a la misma en espacio para tratamiento del conflicto. En ese marco no puede olvidarse la relación entre docentes y estudiantes, especialmente si se pretende que la escuela se constituya en lugar de ejercicio democrático y plataforma para construir alternativas a las estructuras injustas. Por esta razón el profesor, más que técnico administrador de un currículo, es un intelectual de la educación, y el estudiante se inserta como su propio agente en el proceso educativo.

De este modo, la educación para la paz se propone desarrollar el conocimiento, actitudes y destrezas requeridos para explorar conceptos de la paz, sea como estado de existencia o como proceso activo; para indagar sobre los obstáculos a la paz y sus dificultades a nivel individual, institucional y social; para resolver conflictos en formas que lleven a contextos menos violentos y más justos; para explorar alternativas para la construcción de una sociedad mundial más justa y sólida.

Ahora, de acuerdo con el espíritu de esta apuesta educativa, una evaluación de la misma no debe centrarse únicamente en el alumnado (o en los resultados obtenidos por los estudiantes), sino que debe constituirse en un proceso continuo que afecte a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, es decir, profesorado, metodologías y recursos, organización del centro, programas, entre otros.

Sugiere Jares (1995) que dada la especificidad de la educación para la paz, la evaluación debe ser preferentemente de tipo cualitativo, y en sí misma, educativa; que debe ser un proceso dialogado y compartido entre profesorado y alumnado, esencialmente.

En general, como pautas fundamentales para la evaluación en educación para la paz, deberían tenerse en cuenta:

- 1) La forma en que se juzga a personas y grupos sociales distintos al endogrupo; el grado de aceptación de las diferencias y la diversidad, de

tolerancia y respeto.

- 2) El nivel de compromiso con valores básicos para la paz, como la justicia, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la no – violencia, entre otros.
- 3) El grado de cooperación presente en las relaciones entre alumnos, profesores, padres, el tipo de destrezas sociales privilegiadas en las relaciones escolares.
- 4) El nivel de participación en las actividades de grupo y el grado de respeto a las normas de funcionamiento; la vivencia real de democracia en el contexto y responsabilidades para su aplicación.
- 5) Las formas de afrontar los conflictos; la actitud que se adopta, las estrategias utilizadas, el grado de respeto a las alternativas adoptadas, etc.

1.5 Enfoque curricular en la educación para la paz

El enfoque curricular implica el trabajo desde la institución educativa, a partir de la planeación de la actividad académica. Considera la esfera afectiva, la cognitiva y la actitudinal.

En ‘Educación para la paz: cuestiones, principios y prácticas en el aula’ (1993), Hicks plantea que el lugar de la educación para la paz es la escuela, y la misma debe contemplar el método igual que el contenido. Según el citado autor, debe distinguirse claramente entre lo que se enseña en un espacio y horario determinados, lo que denomina estudios de paz o sobre la paz, y lo que se enseña en diferentes lugares y momentos, lo que considera en propiedad ‘educación para la paz’.

Hicks ofrece un esquema que sintetiza su propuesta, articulando las destrezas o habilidades, los contenidos y las actitudes que considera deben hacer parte de esta apuesta pedagógica. Ahora, mientras los contenidos pueden ser tratados primordialmente en las áreas sociales, las habilidades y actitudes deben ser objetivo explícito de todo el currículo, por lo que deben incluirse transversalmente.

Teniendo lo anterior, los propósitos de esta propuesta educativa consisten en desarrollar el conocimiento, actitudes y destrezas requeridas para explorar los conceptos de paz, indagar sobre los obstáculos que esta enfrenta y las razones para su existencia, analizar opciones de resolución de conflictos para el desarrollo de una sociedad más justa.

Para lograr esto el autor propone como contenidos ideas sobre conflicto, paz, guerra, justicia, poder, género, raza, medio ambiente, temas nucleares y futuros posibles. Entre las destrezas o habilidades, promueve la reflexión crítica, la cooperación, la comprensión, la aserción, la solución de conflictos y la alfabetización política. Finalmente, en el apartado de actitudes, sostiene la necesidad de trabajar en autoestima, respeto por los demás, preocupación ecológica, mentalidad abierta, visión y compromiso con la justicia.

El ámbito de las actitudes es prioritario. Afirma Hicks que las mismas nos recuerdan el deber de comenzar la transformación desde nuestro propio ser, que los niños necesitan su propia paz mental y autoestima antes de interesarse por otros.

Xesús Jares (1999) presenta, por su parte, una propuesta pedagógica de formación en valores para un comportamiento activo en la vida diaria. Los procesos educativos en la misma están orientados hacia la acción y la formación de actitudes que favorecen la construcción de la paz.

En pocas palabras, la apuesta del pedagogo español es por el cambio de valores de sociedades actuales, como el conformismo, el individualismo, la intolerancia, el etnocentrismo y el androcentrismo, por alternativas más comprensivas, a partir de un trabajo de generación de conciencia con una aproximación transversal al currículo escolar.

La posibilidad de influir en los procesos cognoscitivos propios de la escuela, que favorecen la adopción de unos valores en detrimento de otros, resulta muy

importante para Jares. Hechos, conceptos y principios cercanos al contexto de la escuela deben promover el aprendizaje de valores decisivos para la paz.

De este modo, se apunta a enfocar los conocimientos y contenidos curriculares hacia el pensamiento global, integrando la organización escolar (en la que se ven hechos de paz), el entorno de la escuela (en la que se actúa localmente) y las áreas escolares (en las que se dan los contenidos de educación para la paz).

Los contenidos propuestos por Jares son:

- Educación para la comprensión internacional, el conocimiento de la diversidad cultural y de los problemas que impactan a seres humanos en todo el globo.
- Educación para los derechos humanos de primera a cuarta generación, su estudio y vivencia.
- Educación mundialista y multicultural que permita la formación de una conciencia mundial, integrando peculiaridades de cada pueblo.
- Educación para el desarme, reducción de armamentos, oposición a la guerra y militarismo en general.
- Educación para el desarrollo, con cambio de actitudes y comportamientos en cuanto a los desequilibrios económicos y sociales.
- Educación para el conflicto y la desobediencia civil, analizando y conociendo las técnicas de resolución de conflictos, y propiciando una actitud crítica frente a situaciones de dominio y opresión.

2. EL PROGRAMA PARA LA GESTIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR HERMES

Para el año 1997, la Cámara de Comercio de Bogotá, reconocida por su trabajo en conciliación, se propone el desarrollo de un proyecto para acercar a las comunidades escolares esta alternativa para la solución de conflictos. Así, con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, surge el programa 'Ariadna – tejiendo los hilos de la paz', en una clara apuesta para transformar las actitudes y respuestas de los jóvenes beneficiarios frente al conflicto.

La experiencia inició formalmente en enero de 2001, con la participación de 10 instituciones educativas en zonas de escasos recursos de Bogotá. Al incluir áreas vecinas, poco después, se extendió el proyecto a 47 colegios oficiales, beneficiando a cerca de 5000 personas, entre padres y madres de familia, directivos, docentes y estudiantes, de los cuales cerca de 700 prestaron servicios como conciliadores escolares.

Cinco años después, en 2006, la Cámara de Comercio apostó por la expansión del programa y su inclusión en la política pública distrital, a través de la firma de un convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá. La experiencia de Ariadna hizo evidente la capacidad de liderazgo de jóvenes estudiantes para desarrollar formas no violentas de solución de conflictos, y posicionó la figura de la conciliación como alternativa válida a diversas formas de violencia habitualmente empleadas como fórmulas para abordarlos.

Teniendo esta experiencia, el grupo encargado por la Cámara de Comercio adelantó un proceso de reflexión, fortalecido por los análisis hechos por las comunidades beneficiarias del programa. A partir del mismo, se identificaron numerosas formas de conflicto y resolución legitimados por estos grupos humanos, y se estableció la necesidad de desarrollar una propuesta metodológica que respondiera a necesidades puntuales de cada comunidad. Dicha propuesta metodológica es el Programa para la Gestión del Conflicto Escolar 'Hermes', que

incluyó más decididamente a directivos, docentes, padres y madres de familia, y privilegió el trabajo en inteligencia emocional para identificar, trabajar y resolver conflictos.

Teniendo lo anterior, el Programa 'Hermes' tiene como objetivo el capacitar a comunidades educativas en una serie de herramientas pedagógicas para la transformación no violenta de conflictos, empleando de forma primordial el diálogo para buscar la concertación, en un ambiente de respeto y tolerancia, en el que las diferencias, más que obstáculos, se presenten como oportunidades de crecimiento para las partes.

2. 1 El modelo metodológico de Hermes

Al iniciar el programa Hermes, se realiza un diagnóstico preliminar del contexto en el que se ejecutará, caracterizando además al grupo beneficiario y su entorno desde la dimensión de sus relaciones, en un análisis que parte de los significados que se construyen en torno a sus conflictos (Bernal y Ricco, 2009).

A partir del citado examen de las relaciones, de las diferentes interpretaciones que se dan a las mismas, se procede a la definición de un plan de formación para la gestión no violenta de conflictos en el contexto de la institución.

Como resultado de este segundo paso, se apuesta por la construcción de escenarios de reflexión y participación diseñados para que la comunidad educativa pueda desarrollar habilidades y herramientas para transformar positivamente los conflictos que se observan en su cotidiano, así como de mecanismos para administrar los esfuerzos en la materia.

Es en ese marco que se conforma la mesa de transformación del conflicto para abordar los choques de intereses que se presentan entre actores de la comunidad educativa, que se establecen alianzas con los comités de convivencia escolares y se fomenta la participación de los padres de familia y se alcanzan acuerdos de apoyo con ellos.

Con estos elementos analíticos y la inclusión del programa en el Plan Estratégico Bianual de la Cámara de Comercio de Bogotá, se inicia la **Fase de Concertación**. En la misma se construyen alianzas estratégicas con autoridades públicas de educación locales, distritales o departamentales, según corresponda, para dar paso a una entrevista semi – estructurada con los principales actores de la institución beneficiaria. De este modo, se escucha a directivos, docentes y estudiantes para conocer las necesidades y características del colegio y la comunidad que lo rodea, así como para hacerse una idea sobre las posibilidades de éxito de la iniciativa, que dependen del grado de compromiso que asuman los actores frente a la participación y apoyo(Bernal y Ricco, 2009).

Teniendo la información pretendida y evidenciado el deseo real de participar del programa, se lleva a cabo un sondeo de factibilidad, a partir del cual se analiza a la población objetivo, se realiza un reconocimiento del contexto en que presta sus servicios la institución, se estudia la organización interna y se identifican los niveles de motivación para ejecutar y sostener la propuesta en el tiempo.

Para ser seleccionada, una institución educativa debe ajustarse a un cierto perfil. Así, debe ser una institución oficial que ofrezca educación secundaria, con estudiantes entre los 11 y 17 años que cursen entre 8 y 11°. Además, debe contar con un equipo docente dispuesto a acompañar el programa, tener impacto y cobertura en el área circundante y beneficiar población que corresponda a los estratos 1, 2 y 3.

El equipo destinado por la Cámara de Comercio para el manejo del programa analiza los resultados de esta primera aproximación, para definir la viabilidad de ejecución de Hermes y las posibilidades de éxito. Dadas las condiciones, inicia la **Fase de Promoción y Divulgación**, que tiene por objeto la socialización de la propuesta formativa con la comunidad receptora, a partir de estrategias metodológicas pensadas de acuerdo a las motivaciones de los grupos de interés. Estudiantes, docentes y directivos son introducidos al programa, con exposiciones

sobre los objetivos y proyecciones de Hermes en su contexto, para que ellos mismos determinen la pertinencia de la apuesta (Bernal y Ricco, 2009).

Obtenida la aprobación comunitaria, se determina quiénes serán los líderes que participarán directamente del proyecto, quiénes conformarán voluntaria y comprometidamente los grupos de docentes/tutores y estudiantes que implementarán la iniciativa en el colegio y velarán por su continuidad a corto, mediano y largo plazo.

A partir de este momento inicia la intervención con los grupos líderes, en una **Fase de Apreciación de la Conflictividad**, que permite una lectura de la misma al interior de la comunidad específica. Se trata de la identificación de narrativas y el análisis de significado de las acciones cotidianas alrededor del conflicto, empleando para ello talleres que construyen espacios de reflexión individual y colectiva, sobre sí mismo y sobre el grupo. Todo ello facilita entender que es posible la transformación de una realidad que los mismos jóvenes identifican, el convertirse en agentes de cambio y no conformarse con ser simples espectadores o receptores, dando paso a un primer nivel de autonomía. En esta etapa del proceso, los docentes/tutores intervienen solamente desde una postura de observación – participativa (Bernal y Ricco, 2009).

Teniendo lo anterior, se lleva a cabo la **Fase de Formación a Docentes**, marcada por procesos de autorreflexión, de registro de experiencias y percepciones, y concebida con el objetivo de hacerles plenamente conscientes de su importancia en el proceso de transformación cultural a la hora de resolver conflictos, así como de lo imperioso que resulta su reconocimiento a los jóvenes, su abrazo a la pluralidad y a distintas formas de expresión para enriquecimiento mutuo y gestación de nuevos referentes bajo los cuales relacionarse (entre ellos, el de corresponsabilidad con los estudiantes).

Culminada esta etapa se da paso a la **Fase de Formación a Estudiantes**, bajo el liderazgo del grupo de tutores y con el acompañamiento de profesionales de la Cámara de Comercio, encargados de analizar el proceso y ofrecer

retroalimentación. A través de estrategias metodológicas pensadas según sus intereses y momento de vida, construidas a partir de los datos recolectados en la Fase de Apreciación de la Conflictividad, se propician espacios de diálogo, de compartir vivencias y emociones, con los cuales se realiza una aproximación a la escala axiológica necesaria para alcanzar la meta de construir una cultura de resolución pacífica de conflictos y se les prepara en las habilidades y competencias fundamentales para llevarla a la práctica.

Preparados los estudiantes y los docentes en estas competencias básicas, se aborda la **Fase de Capacitación en Métodos Alternos de Solución de Conflictos** (MASC). En la misma se introducen conceptos y herramientas para transformar conflictos de forma no violenta, múltiples alternativas para gestionar los conflictos que se presentan en el ámbito escolar. En este momento, además, siguiendo la idea de que los procesos alternativos de solución de conflictos deben desarrollarse de forma voluntaria, cada una de las personas que participan del proceso debe tomar una decisión sobre su continuidad, para formar en un ritual colectivo la Mesa de Gestión del Conflicto.

Estando en este punto, se inicia la **Fase de Especialización** con aquellos que hayan decidido continuar en el programa. En la misma se selecciona, a partir del análisis colectivo del contexto, el método de solución de conflictos que se estime más adecuado para profundizar en la capacitación técnica, utilizando ejercicios vivenciales para reafirmar aptitudes y conocimientos. Del mismo modo, se explica el manejo de las actas de compromiso para las partes que acuden ante la mesa, y se hace énfasis sobre la responsabilidad que implica para cada uno de los miembros el convertirse en referente social para la comunidad educativa.

Al culminar este paso se lleva a cabo la Ceremonia de Certificación, en la que los jóvenes y docentes se comprometen públicamente a ser gestores de los conflictos de su comunidad, y se realiza un lanzamiento de la Mesa de Gestión, ofrecida a todos como canal idóneo para encontrar soluciones pacíficas. Con ello entra oficialmente en funcionamiento el espacio de conciliación.

Como se había advertido inicialmente, aquí no culmina la acción del programa, que debe asegurar su sostenibilidad. Inicia la **Fase de Continuidad** a partir de la gestión de alianzas con Comités de Convivencia u otras instancias del gobierno escolar para favorecer la permanencia del modelo. Además, se realiza un segundo nivel de especialización de acuerdo a fortalezas y dificultades identificadas en la acción, que permite afianzar conocimientos y potenciar habilidades.

De aquí en adelante, durante todo el tiempo de ejecución del programa, los gestores deberán promover la alternatividad para la transformación de conflictos, propiciando cambios significativos en la cultura de la comunidad beneficiaria. Es por ello que de manera permanente realizarán acciones de sensibilización para legitimar el rol de la Mesa de Gestión como espacio de resolución de los conflictos que surgen en lo cotidiano.

Ahora, para garantizar la continuidad y la sostenibilidad del modelo en el tiempo, se hace necesario que los docentes tutores, con apoyo de los gestores, preparen anualmente a un nuevo grupo de estudiantes, encargados de continuar la labor una vez los mayores terminen sus estudios de bachillerato. Este nuevo proceso de formación, acompañado por la Cámara, no implica la copia de la primera experiencia, sino una constante adaptación a las circunstancias que rodean el colegio en cada momento.

En este punto, los estudiantes certificados por la Cámara de Comercio de Bogotá, y por tanto miembros de la Red Nacional de Gestores y Conciliadores Escolares (RENACEG), están en condiciones de beneficiar con su labor a jóvenes de otras instituciones a las que no ha llegado el programa, a través de la realización de Jornadas de Conciliación. De esta forma, a través del trabajo en la Red se empiezan a reconocer como actores importantes para sus municipios y como participantes activos en el desarrollo de opciones para mejorar la convivencia. El trabajo en la Red se dinamiza constantemente, con encuentros cada semestre en

los que participan dos líderes de cada Mesa, para socializar sus experiencias y preparar proyectos conjuntos.

El programa, que inició formalmente en enero de 2001, se ejecuta en la actualidad en más de doscientos colegios oficiales de estratos 1, 2 y 3 en las 19 localidades de Bogotá y en municipios cercanos del departamento de Cundinamarca, entre los cuales se encuentra Cajicá, donde se desarrolló el análisis para la presente investigación.

2.2 Impacto y Resultados del Programa

En sus años de desarrollo, 'Hermes' ha sido espacio de formación para más de 20.000 gestores de conflictos, y ha beneficiado a más de 200.000 personas. Estudios contratados por la Cámara de Comercio con CIMAGROUP - Investigación y Análisis de Mercado, indican que un 74% de los usuarios de las mesas de conciliación califican el servicio entre bueno y excelente, que el 93% señala que han alcanzado soluciones pacíficas y efectivas a sus conflictos y que el 90% verifica el cumplimiento de lo acordado en la conciliación. Además, según los estudios, el 84% de los alumnos sostiene que se presentarían a las mesas para encontrar soluciones a conflictos, el 56% confía en la conciliación como método efectivo para resolver sus choques y la totalidad de estudiantes y profesores en las instituciones en las que hace presencia, conocen el programa.

Los excelentes resultados del programa han llevado a un incremento importante en el número de instituciones en los que hace presencia, así como en el número de centros de conciliación en actividad. Una cantidad importante de colegios que han solicitado ingreso al programa no han podido participar plenamente por limitaciones de carácter presupuestal, pero han sido atendidos por los miembros de RENACEG en las Jornadas de Conciliación, acercándose a la experiencia y desarrollando sus propios modelos para solucionar conflictos.

Por otra parte, el programa ha permitido la identificación de las causas más frecuentes de conflictos en los colegios, facilitando la exploración de soluciones

para los mismos. Robos, apodos, agresiones verbales y expresiones de discriminación (por diferencias raciales, religiosas, económicas, de preferencias sexuales; por gustos musicales, futbolísticos o de moda), entre otros. Estas últimas tienen el más alto nivel de incidencia, y se hacen presentes de una u otra manera en las demás.

Asimismo, los análisis realizados permiten señalar que los estudiantes perciben el conflicto como naturalmente negativo. El mismo se percibe como elemento que dificulta las relaciones humanas, compromete su libertad de elección y su seguridad. Ante la amenaza, recurren habitualmente a la agresión, un comportamiento culturalmente arraigado en su contexto.

2.3 Obstáculos y desafíos en la implementación

El programa, por supuesto, enfrenta una serie de obstáculos. El primero de ellos, los imaginarios que directivos y profesores tenían alrededor del ejercicio de la autoridad y la disciplina como únicas fuentes seguras y confiables para resolver conflictos en el ámbito escolar. El proyecto, que apuesta por la concertación como método de solución de conflictos y que depende fuertemente de entender la escuela como espacio de transformación hacia la cultura de paz, encontró dudas y resistencias. De este modo, para iniciar fue imperativo desarrollar un proceso de sensibilización con directivos y maestros. En el mismo se explicaron las bondades de la iniciativa, incluso en la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje, y se les llevó pacientemente a vincularse de forma activa sin que sintieran cuestionamientos en su rol como educadores. Algunos padres y madres de estudiantes resultaron sumamente importantes para abrir estos espacios de discusión, al hacer patente su preocupación por diferentes expresiones de violencia en los colegios y efectos relacionados, como la deserción escolar y dificultades de aprendizaje.

Por otra parte, en muchas instituciones se esperaban resultados inmediatos con la aplicación de Hermes, cambios rápidos del clima escolar. Así las cosas, también ha sido imperativo el trabajo para que las comunidades beneficiarias

comprendan realmente que transformaciones profundas y permanentes de la cultura precisan tiempo, esfuerzo y compromiso, y apuesten firmemente por el proceso.

La Cámara de Comercio también señala la alta rotación de docentes como dificultad para el cumplimiento del cronograma en algunas oportunidades, o como causal de desaparición temporal de 'Hermes' en ciertas instituciones al no poder realizarse de forma correcta el trabajo de réplica. Esta situación, recurrente y frente a la cual difícilmente puede hacer algo la Cámara de Comercio, lleva al incremento de costos por la necesidad de capacitar a los nuevos docentes y reiniciar el proceso. Sin embargo, como aspecto positivo de la misma situación, aquellos docentes que han culminado el proceso de capacitación y se trasladan a nuevas escuelas, multiplican el modelo en esos lugares.

2.4 Las instituciones en las que se conduce la indagación

IED Pompilio Martínez

La Institución Educativa Departamental Pompilio Martínez es la más antigua de Cajicá, habiendo sido fundada en 1939. En la actualidad atiende 1.500 estudiantes en los niveles de Transición, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica, en dos sedes y dos jornadas escolares.

El colegio, de carácter público y modalidad de educación técnica en Gestión Ambiental, certifica a sus estudiantes en articulación con el SENA, como "Técnico en Preservación de los Recursos Naturales" o "Técnico en Gestión de Sistemas de Manejo Ambiental". De este modo, ha logrado reconocimiento por su trabajo en la mitigación de impacto ambiental, acompañando a entidades como la CAR y la Empresa de Servicios Públicos de Cajicá, liderando proyectos de manejo de residuos sólidos, orgánicos y electrónicos y preparando fuertemente en cultura ambiental a varias empresas e instituciones educativas del Municipio.

La institución tiene por Misión el promover la formación de sus estudiantes en los niveles educativos citados, ofreciendo una formación centrada en la vivencia de

valores, entre los que privilegia la responsabilidad, el respeto, la disciplina y la solidaridad. Así mismo, apuesta por desarrollar en sus estudiantes una serie de habilidades que les permitan ser competentes y competitivos para su ingreso y desempeño en la educación superior o el campo laboral, generando beneficios para sí mismos, sus familias, la sociedad y el sector empresarial (Montaño, 2013).

Como Visión, el colegio Pompilio Martínez se propone formar personas comprometidas para generar un impacto positivo en sus diferentes esferas de acción, de acuerdo con el perfil de competencias estudiantiles exigido por el Ministerio de Educación Nacional, la Institución, el sector productivo, la educación superior y demás partes interesadas. Asimismo, se proyecta la formación de ciudadanos responsables por su crecimiento y realización como personas, capaces para desarrollar una convivencia armónica y con un desempeño destacado como técnicos en materia ambiental.

IED San Gabriel

De orígenes en la labor de la Comunidad de los Padres Pasionistas, la Institución Educativa Departamental San Gabriel presta sus servicios educativos en Cajicá desde 1960. Inicialmente internado y Seminario Menor, y luego externado mixto, atiende una población de 2015 estudiantes en los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Técnico, en tres sedes, y en jornadas de mañana, tarde y noche.

El colegio, de carácter público, ofrece modalidad académica y modalidad técnica, con especialidades técnicas Comercial (Gestión contable y financiera) e Industrial (Electricidad y Electrónica).

La IED San Gabriel se ha trazado como misión el orientar a niños, jóvenes y adultos competentes para un desempeño intelectual, cultural, social, deportivo y laboral acorde con los retos del Siglo XXI, a partir de sus modalidades Académica y Técnica y bajo ciertas normas y valores, para mejorar la calidad de vida de sus estudiantes y allegados.

Entre sus principios y valores, el Colegio San Gabriel fomenta la interioridad, entendida como virtud para la vida en verdad, honestidad, humildad, justicia, lealtad, conocimiento de sí mismo, ética, solidaridad y pertenencia. Del mismo modo, se presenta una aproximación al amor, como concepto que encierra la amistad, la fraternidad, el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Se hacen importantes también la trascendencia, con el crecimiento espiritual y la búsqueda de Dios, y la libertad, como expresión de autonomía, respeto y responsabilidad (Arévalo, 2013).

Así las cosas, la institución se proyecta el ser reconocida por la calidad de sus educandos a nivel humano, investigativo y tecnológico en las especialidades formativas que ofrece.

3. ANÁLISIS DE RELATOS Y EXPERIENCIAS EN LOS COLEGIOS POMPILIO MARTÍNEZ Y SAN GABRIEL, DE CAJICÁ

Para dar cuenta de la situación que motiva este proyecto, se adopta el enfoque de investigación cualitativa, en tanto es aquella que permite registros narrativos de los fenómenos. Así, para lograr un acercamiento a la realidad del programa Hermes y las dinámicas que alrededor del mismo se gestan se apuesta por trabajar con el discurso de los estudiantes gestores de conflictos, en tanto son ellos quienes dan vida al mismo al interior de sus instituciones, quienes construyen, interpretan y modifican la realidad (Bautista, 2011).

Se tiene por meta la exploración e interpretación del programa desde la lógica de los ejecutores y beneficiarios directos, el impacto que ellos perciben sobre la situación social luego de haber sido intervenida por este proyecto de educación para la paz, por lo que se intenta lograr una relación cercana entre investigador e investigado, involucrarse con el grupo, estudiarlo desde dentro y tomar sólo la distancia requerida para no perder imparcialidad.

Así las cosas, se intenta el estudio de la teoría de la educación para la paz y su comparación con una realidad social concreta, por lo que se esperan resultados intensivos, particulares, históricos, profundos, y que en tanto tales, permitan hacer preguntas indefinidamente, en lugar de proveer respuestas absolutas (Bautista, 2011).

Al momento de comenzar la investigación, dada la poca información sobre el desarrollo del programa Hermes, y particularmente en las instituciones escogidas, se realizaron entrevistas informales o no estructuradas con las rectoras María del Carmen Martínez y Emperatriz Roperó, del Pompilio Martínez y el San Gabriel, respectivamente, con el fin de tener un panorama inicial de los problemas más salientes y circunstancias que fueren de especial relevancia para estas personas, en su condición de líderes de las comunidades a abordar. Así, permitiéndoles

libertad en el discurso, se escucharon sus versiones de la historia del programa en sus respectivas instituciones, logros, alcances e inquietudes.

La mayor parte de la información se tomó a partir de entrevistas directivas estructuradas a los estudiantes participantes del programa Hermes en los colegios Pompilio Martínez y San Gabriel. Antes de iniciar con la actividad se presentó el investigador, se explicó el objetivo perseguido y se les animó a responder libre y honestamente, contando con la asistencia de los Coordinadores de Convivencia, docentes tutores de Hermes.

El uso de esta herramienta aseguró el cubrimiento de todo el tema en el mismo orden para cada entrevista, así como canales claros para dirección y delimitación de su discurso. En las mismas se presentó una serie de preguntas a los gestores a partir de las pautas para evaluación de proyectos en educación para la paz propuestas por el profesor español Xesús Jares (1995), con lo que se facilitó el comparar sus percepciones e ideas con la teoría en la materia.

Esta opción presenta ventajas por su rapidez, y por lo sencillo que resulta procesar la información, ya que al guardar las preguntas una estricta homogeneidad, las respuestas resultan comparables y agrupables.

Sin embargo, el limitar los datos a una lista taxativa de interrogantes reduce de forma importante el campo de información al que se tiene acceso, por lo que se optó por complementar y contrastar esta información con entrevistas no directivas o semiestructuradas, que se realizan con preguntas más espontáneas, abiertas, reflexivas y circulares, clarificando conductas, valores y estados emocionales alrededor de las categorías de interés para la investigación, y dando a los entrevistados un rol más activo, en la medida en que se ha fomentado su expresión en su propio marco de referencia. En las mismas colaboraron las líderes estudiantiles Camila Ochoa y Andrea Carolina Cárdenas por el Pompilio Martínez, y Angie Alfonso, Alejandra Benito y Alejandra Arango por el San Gabriel.

A ello deben sumarse entrevistas guiadas y en profundidad realizadas en reuniones distintas con los docentes Rodolfo Arévalo y Sandra Montaña, Coordinadores de Convivencia de los Colegios San Gabriel y Pompilio Martínez, respectivamente, y encargados ambos del funcionamiento del programa Hermes en sus instituciones. Para las primeras se les presentaron preguntas en un formato distinto al que trabajaron los estudiantes para orientar su exposición; para las segundas se llevaron a cabo varias sesiones de conversación para comprender las representaciones que tienen frente al proyecto y sus experiencias con el mismo, para acercarse a hechos o actividades que no pudieron ser observadas directamente.

La información obtenida ha sido analizada a lo largo de todo el estudio, siguiendo en algunas pautas a Goetz y LeCompte (1988) en el proceso de teorización, para descubrir o manipular las categorías abstractas y las relaciones entre ellas, para desarrollar o confirmar las explicaciones de la naturaleza de los fenómenos observados.

Así se realizó el proceso de percepción, de apreciación inicial de datos que fueron apareciendo y de búsqueda de unidades de análisis legítimas. A ello siguió el proceso de comparación, contrastación, agregación y ordenación, describiendo lo observado, realizando un análisis sistemático del contenido para encontrar semejanzas y diferencias. En un tercer momento se apostó por el descubrimiento de vínculos y asociaciones de fenómenos y posibles causas, siguiendo una hipótesis especificada por adelantado pero que demanda contraste a partir de las respuestas de los participantes. Finalmente, se dio una etapa de especulación, para establecer inferencias, con el objetivo de establecer que la frecuencia de las relaciones entre los fenómenos y las causas señaladas es suficiente para establecer que son algo más que fenómenos debidos al azar.

Se ha procurado generar y comprobar las explicaciones dadas, por lo que se utilizó la técnica de búsqueda de aplicación de otras teorías, que consiste en una búsqueda sistemática de otros estudios o marcos analíticos más abstractos o

generales en que puedan integrarse los datos, en este caso, los de la investigación para la paz. Así, se ha analizado si es posible una integración teórica adecuada entre la misma y lo encontrado en el estudio en los colegios Pompilio Martínez y San Gabriel, o si el caso en estudio subvierte la teoría existente.

El trabajo en ambos colegios se desarrolló entre noviembre y diciembre de 2013. Al revisar las respuestas de los gestores de ambas instituciones, se encontraron muy similares la mayor parte del tiempo. Probablemente ello responda a que los estudiantes entrevistados hacen parte de una misma población, a que tienen el mismo nivel socioeconómico, las mismas edades, los mismos contenidos trabajados por cuenta del programa, y que existe una distancia de apenas un par de kilómetros entre los centros educativos. De este modo, se encontraron pocas diferencias, que se resaltaron en el análisis en cuanto aparecieron.

Teniendo lo anterior, se procede al análisis en cada una de las categorías aportadas por Jares, a partir de una serie de preguntas determinadas por el investigador. Las cinco categorías en estudio apuntan al descubrimiento de transformaciones derivadas de la práctica continua y permanente en la educación para la paz; transformaciones asociadas a la dimensión personal de cada individuo, a las formas de relación que establecen los beneficiarios y la selección de estrategias para afrontar sus conflictos, a las estructuras y normas sociales que determinan sus interacciones, y finalmente, a los roles que asumen aquellos vinculados por el programa.

A. La forma en que se juzga a personas y grupos sociales distintos al endogrupo; el grado de aceptación de las diferencias y la diversidad, de tolerancia y respeto.

1) ¿Cómo describiría las relaciones con personas ajenas a su comunidad?

Los estudiantes describen sus relaciones con personas ajenas a su comunidad educativa como necesarias para el desarrollo de ciertas actividades, pero signadas por la desconfianza. Existe prevención ante las diferencias que pudieran presentarse con estas personas, ante el desconocimiento de gustos, de comportamientos, de imaginarios. Asimismo, infieren que otros los perciben del mismo modo, y que es posible que no agraden inicialmente. Es por ello que entienden que el trato es forzado, poco natural, mientras existe una oportunidad para conocerse a profundidad, de comprobar una forma de ser, de comportarse y de tratar por parte de los extraños.

Durante ese período, el desconocimiento, la oscuridad sobre el ser del otro, en muchas ocasiones abre la puerta para no respetar las diferencias que primeramente se perciben, para la intolerancia y los comportamientos violentos.

Sin embargo, para muchos existe interés por la relación; idea de que puede ser productiva y valiosa para su crecimiento personal. De este modo, se hacen esfuerzos para socializar, haciendo preguntas para acercarse a las personas que no conocen con amabilidad y respeto. En algunos casos los estudiantes resaltan disposición a abrirse a la verdad de los otros, a la experiencia que puedan aportar, a valorar la diferencia y a buscar soluciones a potenciales conflictos siempre mediante el diálogo.

Las relaciones con las personas de fuera de su comunidad educativa son pobres por la desconfianza. Lo aprendido a partir de la implementación del programa Hermes debe encontrar aplicación incluso en esos espacios, generando un ambiente en el que los conflictos puedan resolverse sin violencia entre personas que no pertenecen a la misma comunidad; un ambiente en el que si bien no se presente confianza inmediata, no se tengan prejuicios frente a la contraparte.

Es imperioso fortalecer esfuerzos para socializar, para acercarse al otro: en la medida en que nos conocemos y se esclarecen los intereses de quienes

interactúan, hay mayores posibilidades de empatizar y de resolver los conflictos de manera en que se satisfaga a las partes involucradas.

Para ello debe trabajarse la capacidad para imaginarnos a nosotros mismos en relación con otros, a pensar, sentir y seguir las relaciones, en palabras de Lederach (2005). Sostiene el estadounidense que la construcción de paz exige el recordar que las transformaciones deben vincular en procesos y actividades a personas o grupos que no están situados en los mismos sitios ni son de la misma opinión, por lo que celebraría la disposición de los estudiantes partícipes de Hermes a reconocer la interdependencia de los actores en conflicto e invitaría a ir más allá, declarando abiertamente que la calidad de nuestra vida depende de la de nuestros contradictores, por lo que resulta necesario generar la capacidad de ver y pensar estratégicamente sobre los espacios sociales.

En esa forma estratégica de abordar el análisis de nuestros espacios compartidos se requiere la habilidad de la curiosidad paradójica, es decir, la capacidad de aproximarse a las realidades sociales con un respeto constante por la complejidad, negándose a la presión ejercida por categorías duales de la verdad, y con curiosidad por aquello que puede mantener unidas, en una totalidad más amplia, a energías sociales que se presentan a simple vista como opuestas. Se necesita entonces valorar aquello que viene con las personas ajenas al grupo, y explorar las cosas que nos pueden unir con ellas en un espacio más extenso.

Lederach invita a abandonar los prejuicios y esforzarnos en este proceso, indicando que no podemos esperar que otras personas asuman el riesgoso y misterioso camino sin mapa de las nuevas relaciones con aquellos a quienes tienen por enemigos, sin antes comprenderlo y comprometernos nosotros. Somos nosotros quienes debemos promover la confianza en el potencial creativo de los seres humanos para permutar el dolor y el miedo en oportunidades de renovación, en tanto descubramos que no obstante las contradicciones con

nuestros adversarios, compartimos un fondo moral común, una plataforma vital para impulsar y sostener el cambio deseado.

Indica el autor que posiblemente la autenticidad del cambio no esté situada en aquello que puede ser cuantificado y controlado, y que más bien, halle sus raíces en personas y grupos que, más allá del miedo y la amenaza, comprendan que la clave de la paz se encuentra en mejorar la calidad de las relaciones desarrolladas con aquellos a quienes más se teme.

2) ¿Cómo valoraría las relaciones con personas diferentes a aquellas que forman su grupo? ¿Por qué?

Algunos estudiantes valoran estas relaciones como difíciles y mejorables. Aunque muchos se muestran proclives a llevar las relaciones con respeto, en consonancia con lo dicho anteriormente, la inseguridad, la desconfianza y las deficiencias iniciales de comunicación resultan retos importantes, y han derivado en tensiones y comportamientos violentos al momento de sentir amenaza. Sin embargo, aseveran que la relación puede cambiar con el paso del tiempo, a medida que se van conociendo con los demás, y que en cualquier caso, se acercan con planes de aceptación.

Los estudiantes perciben las relaciones con personas diferentes a las que pertenecen a su grupo como una oportunidad de obtener conocimientos de otros. Sostienen que el intercambio de ideas es fundamental para el desarrollo de la cultura y para el crecimiento individual, que el aprovechamiento de ideas distintas de aquellas con las que regularmente tienen contacto profundiza su proceso de aprendizaje.

Es por ello que muchos estudiantes afirman que aquellos con quienes recientemente se relacionan merecen cuidado y tolerancia; merecen respeto y trato en igualdad de condiciones que los demás. Reafirman que el derecho de

cada uno a desarrollar libremente su personalidad y forma de pensar, sin juicios por las mismas, es básico para disfrutar de una buena convivencia.

Es por ello que el programa debe promover el intercambio de experiencias, ideas y sentires entre los estudiantes y aquellas personas ajenas al grupo en las condiciones descritas en el apartado anterior, con consciencia de complejidad, con apertura a la verdad del otro. En la medida en que la interacción gane en valor, se percibirá diferente la posibilidad de una relación con personas externas a la comunidad educativa, y con las que tal vez se hubieren enfrentado previamente (Lederach, 2005).

Deben entrar a analizarse con los estudiantes, más allá del marco del programa, los imaginarios sociales que nos dominan, y presentar alternativas: vivimos en una cultura del miedo a lo diferente, de la prevención, de la resistencia al otro; vivimos en la necesidad de 'defensa' ante las provocaciones, de ataques preventivos ante la idea de que nos pueden causar daño. Nos desarrollamos en una dinámica en la que al conquistar el poder los oprimidos pasan habitualmente a ser opresores, por lo que nadie desea perder ventaja jamás (Monclús y Sabán, 2001).

Ante esta situación, debe apostarse por la remisión de mitos frente a los adversarios para hacer posibles relaciones más agradables y provechosas. El respeto se presenta al conocer al otro y someterlo a sus consecuencias ejerciendo una crítica justa (Zuleta, 1980), el trato en igualdad de condiciones se presenta al descubrir nexos, el cuidado se da a lo que se ama (Arias, 2010).

3) *¿Han cambiado las relaciones con personas ajenas a la comunidad educativa a partir de la implementación del programa? ¿Cómo?*

Para los estudiantes del Colegio San Gabriel no existe un cambio significativo en las relaciones con personas ajenas a su comunidad educativa a partir de la implementación de Hermes, puesto que no han podido controlarse episodios frecuentes de violencia que protagonizan muchos de sus compañeros con estudiantes de instituciones vecinas, en especial con alumnos del Colegio Antonio Nariño. De este modo, indican que el programa por el momento simplemente funciona al interior de las instalaciones del Colegio, que hace falta fortalecer una serie de imaginarios e interiorizar una serie de valores para arreglar problemas por fuera, sin peleas o discriminación.

Los estudiantes del Pompilio Martínez, por otro lado, indican que sí existen cambios importantes en materia de sus relaciones con personas ajenas a su entorno educativo desde la aplicación del programa. En su entender, el programa ha facilitado el aprendizaje sólido de una serie de herramientas para mejorar la convivencia e interactuar sanamente con personas con las que existe una distancia, mejorando efectivamente estas relaciones.

Lo trabajado en el marco del programa Hermes ha hecho posible la aplicación de lo aprendido en situaciones reales que experimentan en lo cotidiano, de modo que al hallarse en medio de un conflicto tienden a mitigar los problemas y a resolver de forma pacífica, responsable, tranquila y justa, apostando por el diálogo. Así las cosas, se ha reducido la incidencia de casos de violencia verbal o física con personas del exterior, se ha disminuido el número de peleas y se valoran positivamente las diferencias.

En el orden de ideas que se ha venido desarrollando, valdría la pena explorar la posibilidad de realizar actividades conjuntas, particularmente entre los colegios San Gabriel y Antonio Nariño, para acercar a los estudiantes al diálogo. En la medida de lo posible, se deben mediar conversaciones para atacar directamente la raíz de los conflictos: el programa no debe quedar en uso simplemente para resolver choques intracomunitarios, la idea es que sus principios y métodos se

hagan vida en lo cotidiano. Es en esa medida que se pueden apreciar transformaciones importantes en las relaciones que mantienen con personas de fuera.

Asimismo, debe explorarse la opción de apoyo del grupo del colegio San Gabriel a la introducción del programa Hermes en el Colegio Antonio Nariño. Con ello no sólo se haría posible que en la segunda institución se empezaran a desarrollar las habilidades básicas para solución de conflictos que ya tienen una carrera en la primera, sino que permitiría acercamientos a nivel personal, quizá decisivos para poder resolver sus choques de forma asertiva.

4) *¿Cómo calificaría las diferencias y la diversidad? ¿Qué desventajas tienen? ¿Qué ventajas tienen?*

Los estudiantes identifican como ventajosa la posibilidad de aprender de los demás, de entrar en contacto con distintas formas de pensar y de vivir en un ambiente de interacciones reales, siempre variante, siempre interesante. Para ellos cada persona, con aquello que la hace única, aporta para enriquecer al grupo y para alcanzar sus metas colectivas. El ejercicio de la libertad de pensar, de la libertad de creer, de la libertad de formar su personalidad, es importante. Además, argumentan que diferentes puntos de vista sobre las situaciones que enfrenta el grupo permiten comprender mejor los retos y corregir lo que fuere menester, y que es posible llegar a acuerdos para convivir sin mayor problema.

Sin embargo, entienden que las diferencias y la diversidad también pueden representar desventaja, ya que son éstas la génesis de los conflictos, que pueden derivar en violencia de distintos tipos. Señalan que en muchas oportunidades la gente no se entiende, no se comunica, no se tolera, y en esa medida se hace más difícil alcanzar metas en común y más fácil el hacerse daño unos a otros. Muchas personas no valoran igual que ellos las diferencias, muchas personas no

entienden natural la diversidad de modos de pensar, de sentir, de hablar, de vestir, de relacionarse, y por ello quienes se presentan diferentes son sujeto de burlas y discriminación en algunos espacios.

Se propone trabajar en valoración de diversidad y diferencias, precisamente a partir de su rol como génesis de los conflictos. Denuncia Zuleta en su famoso 'Elogio de la dificultad' (1980) que entre los proyectos de nuestra existencia cotidiana introducimos el ideal irrealizable de garantizar perennemente nuestra seguridad, de alcanzar reconciliaciones totales y soluciones definitivas, cuando en realidad deberíamos desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que nos incite a la lucha y al esfuerzo creativo y transformador para desarrollar nuestras potencialidades. Advierte que en lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y de preguntas abiertas anhelamos una doctrina capaz de dar cuenta de todo, que responda por nosotros, y frente a la cual toda duda o crítica, toda diferencia, se entiende como traición o agresión, como expresión de un exterior amenazador.

En ello encuentra el filósofo una apuesta terrible por la facilidad, entendiendo que lo que más teme el hombre es la angustia que genera el ponerse en cuestión. En ese ambiente, asegura, cae en descrédito el respeto, puesto que en el momento en que creemos que la verdad habla por nuestra boca, toda diferencia respecto de la misma sólo puede ser producto del error o la mala fe. En ese momento, no se toma al otro seriamente en consideración, no se le somete a sus consecuencias ni se ejerce una crítica responsable.

La alternativa, la dificultad, se encuentra en la valoración positiva del respeto y la diferencia, no como mal menor, sino como aquello que enriquece la vida impulsando la creación y el pensamiento, el cuestionamiento que nos lleva a la superación permanente que no se encuentra en lo que habitualmente entendemos por estado idílico.

Mejía (1999) celebra la incertidumbre en la que nos deja la diferencia. El reconocimiento del otro, dice, hace imperioso abandonar las certezas y entrar en el camino de ver la nueva propuesta como aquello que complementa lo mío, que aporta en una construcción más cercana de la verdad en materia de teorías, de instituciones, de la sociedad, de mi persona. En un conflicto bien manejado, es el otro quien me demuestra con su crítica la relatividad de lo mío, construyéndome más allá lo provisional de mis posiciones, mientras que en uno mal manejado, se tiene la intervención del otro por amenaza para la verdad del sistema en el que estoy ubicado, y se responde con la agresión.

Teniendo lo anterior, invita al manejo inteligente del conflicto, al aprovechamiento de las diferencias y a la renuncia a los discursos homogéneos contruidos por las élites para extinguir la diferencia, que nos hacen parte de una identidad formal vacía y que facilitan la dominación violenta y excluyente. A partir del reconocimiento y valoración de la diferencia es posible construir nuestra versión de las cosas, que enfrentamos a otras en un ejercicio intertextual para romper en nosotros la estructura de poder que impide el surgimiento de lo diferente y para abrir opciones reales a proyectos comunes.

5) *¿Son tolerables las diferencias? ¿Son respetables las diferencias?*

Los estudiantes plantean que son respetables y tolerables las diferencias en la mayoría de los casos. Las diferencias son naturales e inevitables, y no constituyen obstáculos infranqueables para una convivencia pacífica: cada uno tiene su punto de vista, pensamientos y acciones diferentes, que enriquecen al grupo, y debe alentarse su expresión mientras no resulten en daño a nadie.

De acuerdo a lo anterior, lo lógico es el respeto a las condiciones y elecciones de cada uno y el aprovechamiento de las diferencias en el proceso de aprendizaje, interactuando en la posible con personas y grupos que ofrezcan variedad. Es la respuesta que los estudiantes esperan de una persona culta. La condición que

encuentran como excepción válida es la violación de sus principios éticos, que con las elecciones personales se genere perjuicio comprobable a una persona o grupo de personas. En esos casos, optan por tramitar el conflicto con diálogo y en búsqueda de la mejor opción para las partes.

Las diferencias pueden y deben ser trabajadas con respeto y tranquilidad, pero hay quienes rechazan esa posibilidad y optan por intentar igualar a todos en su marco de preferencias, creencias y valores. En sus instituciones aún se hace presente la intolerancia frente a las diferencias, lo que desemboca en múltiples conflictos y pobres respuestas a los mismos. En palabras de los estudiantes, la sociedad en la que vivimos evidencia intolerancia hacia las diferencias. Ante esta situación, de intolerancia frente a una condición natural (la existencia de diferencias), debe explicarse la misma de forma insistente.

Como ha sido reseñado anteriormente, la sociedad está formada por personas y grupos sociales con sentires e intereses diversos (Plitt y Cadavid, 1999). Nuestras experiencias vitales, nuestros procesos formativos, nuestra capacidad de percepción de la realidad a partir de nuestros sentidos, nos hacen indiscutiblemente distintos.

Generalmente fracasamos en la búsqueda de adecuación plena, perfecta, entre las cosas (la realidad) y el entendimiento que tenemos de ellas, encontrándonos más bien frente a verdades relativas, ideas o proposiciones que únicamente son verdad en relación a alguna norma, convención o punto de vista. Por tanto, resulta un grave error el asumir posiciones radicales que nos lleven a sentirnos incompatibles con quien manifieste diferencias respecto a nuestras opciones.

Para encontrar una solución pacífica al conflicto es necesario no sólo tomar en consideración al otro sino reconocerlo como interlocutor válido, con su verdad. Al no reconocer la posibilidad de verdad en los otros, no cabe sino pensar que o

están gravemente equivocados o que tratan de engañarnos. Con ellos no vale la pena negociar, sino imponerles nuestra visión, y con ello se abren las puertas de la violencia. Por el contrario, al abrirse a la posibilidad de verdad de la contraparte, se hace posible el espacio de concertación y un acuerdo que beneficie a ambos.

A partir de lo anterior, puede hacerse una distinción importante entre la naturaleza de la diferencia y las opciones que pueden derivarse de ellas. No es la diferencia, sino la opción surgida a partir de ella la que eventualmente podría causar daño. A partir de las diferencias también podemos acercarnos verdades más grandes, a beneficios.

Así las cosas, se debe fortalecer la apuesta institucional y del programa Hermes para valorar positivamente las diferencias y acercarse a ellas voluntariamente. De este modo se logrará que en los momentos en que los estudiantes consideren que las opciones planteadas en medio de sus diferencias generan daño, efectivamente se acerquen a tratarlas de manera positiva, evitando el uso de la violencia para resolver sus conflictos.

Una buena opción podría consistir en inaugurar y sostener espacios de análisis con los estudiantes, y liderados por ellos mismos, en los que se considere desde la lógica y desde los conceptos trabajados por la educación para la paz el porqué de la intolerancia a las diferencias, y se identifiquen aquellos espacios y situaciones en los que se promueva esta actitud, para construir conjuntamente alternativas a este tipo de posturas, para poder transformarlas de fondo, acercando a las personas.

B. El nivel de compromiso con valores básicos para la paz, como la justicia, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la no – violencia, entre otros.

1) ¿Qué es para usted la paz?

Entre los estudiantes partícipes del programa se desarrollan varias ideas acerca de la naturaleza de la paz. Para algunos se trata de un estado derivado de una forma de arreglar conflictos con los demás, que implica el rechazo a toda forma de violencia entre las partes (a la discriminación, al matoneo, a las peleas, a la guerra), de modo que se respeten a cabalidad los derechos de todos los involucrados y se les permita realizarse personalmente, aceptando y abriéndose a las diferencias y conviviendo armónica y empáticamente.

Para otros participantes la paz es un estado en el que no se presenta ningún tipo de conflicto (que acercan a la idea de violencia), respetando a las personas por lo que son, sin vulnerar o cuestionar de ninguna forma sus valores, centrándose más en la vida propia que en la de los demás. Para ellos es una condición cumplida cuando existe equilibrio en todos los valores y con todas las personas, que debe ser buscado en el diario vivir.

En el marco de la investigación para la paz se destacan conceptos más cercanos a la primera perspectiva presentada por los estudiantes. Según Curle (1978) la paz es un estado derivado de una forma no violenta de resolución de conflictos, en el que las relaciones permiten a individuos o grupos alcanzar juntos objetivos que hubieren sido imposibles por separado, fortaleciendo las capacidades de desarrollo, maduración o realización de las partes implicadas.

En consonancia, dirá Álvaro Rendón (1999) que la paz implica mucho más que la inexistencia de un estado de guerra, que se trata de un estado derivado de la superación o reducción de todos los tipos de violencia, y del desarrollo de la capacidad de transformar nuestros conflictos de manera que las expresiones violentas y destructivas sean reemplazadas por oportunidades creativas, de encuentro entre adversarios, de comunicación fraterna y de transformación de la realidad.

A ellos se unirá Mejía (1999), planteando que debe entenderse la paz como un proceso que implica la desactivación de formas directas, estructurales y culturales de la violencia, y que parte de la construcción de procesos pedagógicos para la transformación profunda de los imaginarios que aplicamos en lo cotidiano, a partir de los cuales nos relacionamos con nosotros mismos y los demás, con el claro objetivo de manejar los conflictos adecuadamente, reconociendo en ellos una clave para el crecimiento.

Esta remodelación de la sociedad, que inicia la construcción de justicia social, debe completarse con mecanismos que permitan mantener la armonía y la cooperación (Curle, 1977). En palabras de VicencFisas (1998), se trata de dar vida a un nuevo contrato social, nacido a partir del desenmascaramiento de los mecanismos de dominación violentos y la consecuente rebelión pacífica de los sometidos, y caracterizado por los valores del humanismo moderno; por la solidaridad, la fraternidad, la justicia, la libertad y el desarrollo sostenible.

Examinar el significado de la paz desde esta perspectiva real, profunda y compleja, compatible con la existencia de conflictos y coherente con la democracia y el disenso, nutrida por la presencia de diferencias bien aprovechadas, y opuesta no sólo a la guerra sino a todo tipo de violencia, se antoja indispensable para desarrollar comportamientos que nos permitan acercarnos a ella, que nos permitan realizarnos a plenitud.

2) ¿Qué valores considera básicos para la paz y por qué?

Los participantes en el programa Hermes reconocen una serie de valores básicos para fomentar la paz, para hallar soluciones no violentas a los conflictos.

En primer lugar señalan como importante la tolerancia, porque de la aceptación de que cada uno de nosotros es único, que lo natural es ser diferentes y que en dichas diferencias existe valor, parte la posibilidad de que cada uno se desarrolle como individuo y pueda aportar a la sociedad desde lo que es.

En segunda instancia, plantean que el respeto es básico para la convivencia, vital para el desarrollo de una comunidad. Es a partir del mismo que se pueden gestionar correctamente las diferencias entre seres humanos, sin agresiones. Para algunos estudiantes, la presencia de respeto implica la ausencia de conflictos.

Por otra parte, indican que la justicia es fundamental para el funcionamiento de una sociedad, y que dar a cada uno el trato correspondiente ayuda a evitar conflictos o a solucionarlos de forma en que las partes encuentren satisfacción.

Además plantean que la solidaridad es necesaria, dadas nuestras limitaciones como seres humanos. Ofrecer lo mejor de nosotros a todos aquellos que lo necesiten representa una oportunidad para evitar envidias o peleas.

Como quinto valor, los estudiantes resaltan la igualdad. Consideran que todos somos iguales, y por tanto merecemos el mismo trato y el reconocimiento de los mismos derechos. Con ello se eliminan ideas de superioridad de unos sobre otros.

A partir de las respuestas de los alumnos se hace evidente un nexo entre los principios exaltados a través del programa Hermes y aquellos valores relacionados por diversos autores con la educación para la paz, que por supuesto, pretende una formación ideológica sólida para orientar de forma permanente la resolución no violenta de conflictos (Riaño, 2010).

Jares (1995) asevera que educar para la paz es una forma particular de educación en valores, la transmisión efectiva de un código axiológico que incluye la justicia, la cooperación, la solidaridad y el respeto, mientras que lleva a cuestionar aquellos que son antitéticos a la cultura de paz, como la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, entre otros.

Es importante hacer una precisión, conocidas las impresiones de los estudiantes: no es equivalente declarar que somos iguales como personas, a expresar que somos iguales en dignidad. Al respecto señalará Mejía (1999) que uno de los problemas centrales que encontramos en el mundo actual consiste en la producción y asimilación de discursos homogeneizantes, que generan la idea de que todos somos lo mismo, descartando la naturalidad y el valor que se encuentra en la diferencia, que será abordado con mayor profundidad más adelante.

3) ¿Ha cambiado el nivel de compromiso con valores como la justicia, la solidaridad, el respeto, la igualdad y la no violencia, entre otros, a partir de la implementación del programa? ¿Cómo?

En general, los estudiantes líderes del programa sostienen que a partir de la implementación del mismo ha cambiado notoriamente el nivel de compromiso de los beneficiarios con una serie de valores importantes para la construcción de una cultura de paz. Por supuesto, resaltan que el grado de implicación depende de cada persona.

El trabajo en Hermes lleva a transformaciones importantes a nivel personal, orientando hacia formas no violentas la reflexión sobre nuestras relaciones y las acciones correspondientes. A partir de la experiencia que facilita el programa se crece en respeto hacia los demás, en el reconocimiento de igual dignidad, en sentido de justicia, en la aceptación de errores propios y responsabilidades, en la comprensión de las necesidades de otros, en la búsqueda de soluciones que beneficien a todos los implicados en un conflicto. Con el uso permanente del

diálogo se combate la agresividad, y sobre todo, la violencia directa. Casos de intolerancia, discriminación y peleas han disminuido en frecuencia.

Además, estos valores se ponen de relieve explícitamente al iniciar cada proceso de conciliación, para hacer posibles buenos resultados. De este modo, las partes en conflicto tienden a aumentar el nivel de compromiso con ellos para llegar a acuerdos y sostenerlos. Para los gestores de conflicto, directamente responsables por el proyecto en sus colegios, el nivel de compromiso crece también al sentir la responsabilidad de dar ejemplo a sus compañeros menores, que los tienen como referencia.

El aumento en el nivel de compromiso con valores decisivos para la construcción de paz a partir de la implementación de Hermes y el desarrollo de herramientas para gestión del conflicto es perfectamente coherente con la teoría de la educación para la paz. A través del programa se pretende la formación de seres humanos como sujetos sociales, económicos y políticos, en un proceso dinámico, continuo y permanente, que fundamentado en la idea de paz positiva y en la perspectiva creativa de resolución de conflictos, tiene por objetivo la transformación de actitudes, creencias y comportamientos de los individuos para resolver sus conflictos con formas no violentas (Jares 1998).

De este modo, es posible la transformación de los imaginarios que tienen los participantes en el proyecto y sus beneficiarios en materia de resolución de conflictos y la paz, con experiencias individuales significativas que se evidencian en las relaciones con otros (Mejía, 1999).

4) ¿Cómo encuentran aplicación valores como la justicia, la solidaridad, el respeto, la igualdad y la no violencia a partir del programa? ¿Qué herramientas se utilizan?

Se inicia con la preparación del grupo base para así entrar en acción con el resto de la institución. Para ello se utilizan herramientas como actividades lúdicas y talleres, charlas sobre temáticas relacionadas con el ejercicio como conciliadores, carteles, etc. Con las mismas se prepara a los estudiantes para la solución pacífica de conflictos a partir del diálogo. Se forma en oratoria, en trabajo en grupo y en liderazgo; en valores como la justicia, la solidaridad, el respeto, la igualdad y la no violencia, fomentando su práctica diaria como recursos elementales para una conciliación, para la gestación de acuerdos en las mesas y para el cumplimiento de los mismos.

Además, se ofrece retroalimentación sobre el ejercicio realizado. Existe apoyo entre los gestores del conflicto para la aplicación del programa, intercambian ideas sobre la forma en que están desarrollando las actividades, lo que es fructífero por la escucha que se da entre ellos y la posibilidad de mejorar herramientas para la transmisión de valores.

Aumentar el nivel de compromiso con los valores necesarios para la construcción de cultura de paz sólo es posible desde la acción práctica, en un proceso continuo y permanente que fomente el desarrollo de actividades contextualizadas y preparadas a conciencia, para que tengan valor educativo real (Jares, 1995). De este modo, los valores fomentados por el programa pueden trabajarse más fuertemente a partir de actividades debidamente hiladas, explícitamente relacionadas, que impacten profundamente a los estudiantes y que permitan conexiones inmediatas entre los valores propuestos y lo que encuentran en su cotidianidad, un análisis a profundidad de lo que implica la vivencia de cada valor: talleres vivenciales, charlas para toda la comunidad lideradas por los miembros del grupo Hermes, lecturas compartidas de textos que permitan reflexiones sobre la paz, construcciones artísticas para la paz (teatro, pintura, música, entre otros), charlas con expertos, Curso Talleres, pueden sumarse a las acciones actualmente desarrolladas en el marco del programa.

Además, la apuesta por la educación para la paz implica un tránsito cada vez mayor hacia la transversalidad, por lo que debe hacerse un esfuerzo para que tenga efectos claros sobre todos los elementos y etapas educativas planteadas en el currículo, incorporándose al trabajo de cada docente en un nuevo enfoque. La idea es que cada espacio de influencia del docente se convierta en espacio de refuerzo para hacer vida los valores asociados a la paz. Para ello, por supuesto, es fundamental asegurar su participación decidida, como se analizará en un próximo apartado.

C.El grado de cooperación presente en las relaciones entre alumnos, profesores, padres, el tipo de destrezas sociales privilegiadas en las relaciones escolares.

1) ¿Cómo describiría las relaciones entre alumnos, profesores, padres, directivas y demás miembros de la comunidad educativa?

Los estudiantes del colegio San Gabriel indican que en su institución se promueven las relaciones basadas en la comprensión y en el diálogo, y que si bien estas destrezas sociales han aumentado a partir de la implementación del programa Hermes, en muchas oportunidades no alcanzan el nivel esperado.

Así las cosas, afirman que en algunas ocasiones las relaciones entre alumnos son tensas, por lo que se hace muy necesario el trabajo en las mesas de conciliación, y en caso de resultar insuficiente, se acude al comité de convivencia, en el que siempre hace presencia un miembro del programa.

En muchos casos las relaciones con los profesores son buenas, pero sobre todo en espacios por fuera del aula. Sostienen los estudiantes que existen excepciones al buen trato, por cuanto en algunas ocasiones alumnos no respetan a los profesores, y éstos a su vez utilizan las facultades que otorga su posición para

perjudicar a aquellos con los que se presenta el choque. A partir de esa situación puede escalar el conflicto y llegar a involucrar a los padres.

Además, expresan que con muchos padres no siempre se nota una buena relación, y que hace falta un trabajo más fuerte en la materia para ver resultados.

Los estudiantes del Pompilio Martínez describen las relaciones entre miembros de la comunidad educativa como buenas y constructivas, porque entre jóvenes y adultos hay cierto respeto y colaboración. Por supuesto se presentan conflictos entre miembros de la comunidad educativa, pero se solucionan con diálogo. El buen tratamiento de los mismos ha permitido a la comunidad percibirse a sí misma unida, organizada y solidaria.

Existe un proceso para facilitar la comunicación entre alumnos, profesores, padres, entre otros, y así solucionar conflictos en la mayoría de los casos, llegando a acuerdos. A partir del mismo, ha crecido la confianza entre los miembros de la comunidad educativa. En aquellos casos en los que así se requiere, la mediación se realiza desde la coordinación de convivencia, para facilitar acuerdos.

Los estudiantes señalan que los conflictos entre compañeros han disminuido, aunque en su opinión son fácilmente los más cercanos a formas de violencia. Igualmente, consideran que ha caído el número de conflictos con los profesores, y que quizá los que presentan más dificultad son aquellos que enfrentan a estudiantes con sus padres.

A partir de lo anterior, puede afirmarse que las relaciones son evidentemente mejorables. Según expresa el Coordinador de Convivencia del colegio San Gabriel, Rodolfo Arévalo (2013), muchos profesores aún están por fuera de la dinámica iniciada a partir de la implementación del programa Hermes, y algunos padres demuestran escepticismo por los procesos asociados al mismo.

Probablemente ello se deba a que habitualmente existen sospechas de padres y madres, profesores y directivos, sobre las posibilidades reales de influencia para transformar un clima de violencia que les abrumba, que se hace fuertemente evidente en los medios de comunicación y que se vive en algunos barrios, en colegios y familias (Escámez, García y Sales, 2002).

De este modo, frecuentemente se comete el error de subestimar o resistirse a la solución de problemas existentes en la vida de los alumnos. Muchos de estos actores tienden a orientar o intervenir sólo superficialmente en conflictos que se les presentan a los jóvenes en la casa, el aula o en otros espacios comunitarios, y se estima sin mayor cuidado que los choques son fácilmente resueltos, en la medida en que los estudiantes se sometan a controles sociales y normas generalmente admitidas (Burnley, 1993).

2) ¿Han cambiado estas relaciones a partir de la implementación del programa? ¿Cómo?

Estudiantes de ambas instituciones plantean que en muchos casos se evidencian transformaciones en las relaciones entre alumnos, profesores y padres, a partir de la implementación de Hermes. Las destrezas desarrolladas por el proyecto han elevado los niveles generales de respeto, de confianza y de compromiso con la solución pacífica de conflictos, aunque por supuesto, hay personas a las que les cuesta más trabajo adoptar estos valores, por lo que la intervención debe fortalecerse.

Las distintas herramientas de Hermes, los talleres, las charlas, las experiencias relacionadas con la mesa de conciliación, entre otras, han permitido reevaluar expresiones de violencia como alternativas válidas para resolver choques de intereses con otros, mejorando la convivencia y fortaleciendo los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Los líderes gestores aseveran que se presenta una mejor convivencia entre estudiantes, que tramitan sus conflictos a través de las mesas de conciliación, en sustitución de la violencia o de la evasión. Asimismo, que las relaciones con las familias han sido afectadas positivamente, y que el tratar a los profesores con más respeto y apertura ha derivado en la disminución de conflictos y mejor tratamiento de los mismos, aunque aún haya mucho que mejorar.

Si bien los estudiantes han señalado la mejora de relaciones en su comunidad escolar a partir de la implementación del programa Hermes, teniendo en cuenta lo expresado en el apartado anterior hace falta reforzar la experiencia para aquellas personas a las que aún les cuesta la vivencia de esta propuesta.

Los vinculados al programa deben generar confianza en la posibilidad de alcanzar un clima adecuado para gozar de mejores procesos de convivencia, así como recordar a padres y maestros escépticos y distantes frente al proyecto que incluso en medio de grandes dificultades, el formar a los jóvenes para relacionarse con armonía y justicia es una responsabilidad ética y política que puede ir transformando de a poco el panorama y que puede representar importantes beneficios en materia educativa, y en su propia vida.

También debe insistirse en el trabajo con padres y madres de familia a partir de actividades diseñadas exclusivamente para ellos y de acuerdo con sus experiencias e intereses, para acercarlos al ejercicio de solución pacífica de conflictos en los colegios. Padres y profesores, en lo posible todos, deben estar preparados en estrategias y técnicas para identificar los intereses de las partes en un conflicto y tomar decisiones efectivas para solucionar (Monclús y Sabán, 2001). De su preparación depende la posibilidad de un auténtico diálogo con sus hijos y alumnos respecto del conflicto y su solución, pues este debe representar una verdadera reflexión crítica, producto de análisis e indagación (Burnley, 1993).

De este modo se irá gestando un clima de reconocimiento, motivación y refuerzo entre los diferentes actores de la comunidad, valorando los logros y aportes de cada uno, confiando en sus posibilidades, analizando con justicia sus ideas y aprovechándolas cuando corresponde, para favorecer así el desarrollo de espacios para solución no violenta de los conflictos (Escámez, García y Sales, 2002).

3) ¿Qué competencias (habilidades) se desarrollan para beneficio de las relaciones escolares y por qué?

Para atender una situación de conflicto en la institución, y sobre todo a partir del ejercicio de la conciliación escolar, se desarrollan con los estudiantes, profesores y directivos asociados al programa Hermes una serie de habilidades para liderar grupos, hablar en público, trabajar en equipo y aportar ideas en la solución de problemas. Asimismo, se ofrece formación para aprender a escuchar activamente a las partes involucradas en un choque, para argumentar y opinar, para comprometerse con el cuidado de las relaciones, para la apertura a las diferencias y el autocontrol. Finalmente, se promueve la mitigación de conflictos causados por ellos mismos, y claridad sobre las opciones para resolverlos adecuadamente si llegaran a presentarse.

Por supuesto, las habilidades técnicas aquí señaladas son importantes para abordar exitosamente los conflictos, pero deben pensarse también como competencias importantes una serie de disciplinas de tipo espiritual, en palabras de Lederach (2005). Es por ello que propone trabajar la capacidad de imaginarnos a nosotros mismos en relación, la disposición a aceptar la complejidad sin depender de una polaridad dualista, la creencia en el poder del acto creativo y la aceptación del riesgo inherente a las iniciativas para romper la violencia.

Por su parte, Casas (2007), guardando cierta relación con lo trabajado en Hermes, señalará como competencias fundamentales aquellas relacionadas con

el manejo de emociones de las partes en conflicto, la resignificación de imaginarios alrededor del choque de intereses y medios escogidos para alcanzar los fines trazados; asimismo, el seleccionar acuerdos y estrategias de acuerdo a modelos mentales y situaciones de cooperación, y la capacidad de redefinir los principios que inspiran la formación de reglas para la vida colectiva.

4) *¿Considera que alumnos, profesores, padres, directivas, entre otros conforman una comunidad? ¿Por qué?*

Los estudiantes consideran que sí conforman una comunidad, que incluso ven como una familia extendida, en tanto se presenta un compartir de valores, conviven bajo las mismas reglas, todos tienen los mismos derechos y deberes y son tratados por igual, realizan actividades como conjunto y trabajan para alcanzar un objetivo común: formar ciudadanos para construir un mejor futuro. Así, personas con diferentes formas de concebir el mundo y habilidades se complementan para contribuir al desarrollo de cada uno de los individuos y de la colectividad.

El reconocimiento de su pertenencia a una comunidad brinda la oportunidad de encontrar apoyo unos y otros en una lucha que no es fácil, de encarar el reto de transformar sus formas de relacionarse como una meta común.

Como comunidad tienen historia, relaciones que determinan los planes de vida de cada uno de los miembros, proyectos comunes y el deber compartido de deconstruir una cultura que normatiza la violencia, para proteger su integridad y sus derechos colectivos. Hay que recordar que la violencia afecta las relaciones, que genera pérdidas en el tejido social, y que por tanto, el compromiso y esfuerzo de la comunidad es fundamental para la recuperación y la gestación de un proceso de mejora de convivencia (Suippcol, 2007).

La construcción de un ambiente pacífico, objetivo último de todo proceso de enseñanza para la solución no violenta de conflictos, implica el descubrimiento de las formas en que la comunidad caracteriza sus choques de intereses, de cómo entiende la paz, de cómo se acercan a la misma sus miembros a partir de sus experiencias e imaginarios. Es sin duda el punto de partida para encontrar alternativas a los mecanismos violentos y el principal recurso para hacer posible su implementación, para que en efecto se vivan. En ese sentido, puede remarcarse el acierto de Hermes por convertirse en un programa flexible, adaptable a cada centro que le acoge y al grupo humano que se desarrolla en su contexto.

D.El nivel de participación en las actividades de grupo y el grado de respeto a las normas de funcionamiento; la vivencia real de democracia en el contexto y responsabilidades para su aplicación.

1) ¿Cómo caracterizaría la participación de los miembros en las actividades del grupo? ¿Por qué?

Los estudiantes del colegio San Gabriel caracterizan la participación como excelente. Señalan que disfrutan las actividades que se realizan, que existe real interés por superar las situaciones de violencia y generar un ambiente de paz. En ese orden de ideas, indican que la participación es muy activa, en la que se nota el deseo de los miembros del grupo de ayudar, y en algunos casos, de ser ayudados; que trabajan unidos y colaboran en lo que les resulta posible para facilitar la labor de todos. Además, valoran positivamente la posibilidad de aprender cosas diferentes y crecer con ello, y como la participación se desarrolla en un ambiente amigable y de respeto, por su aprendizaje en materia de comunicación.

Los estudiantes del Pompilio Martínez señalan que la participación en el proyecto Hermes es activa, muy buena, y que ha permitido el crecimiento de los

implicados, en tanto se alienta la intervención respetuosa de todos en el momento de tomar decisiones o de realizar actividades, así como el compartir de ideas para alcanzar las metas comunes. Todo ejercicio del grupo de gestores se planea con tareas específicas para cada miembro, que cumple responsablemente su labor, apoyándose en los demás y ofreciendo su apoyo a los demás, lo que facilita la integración y un buen trabajo en equipo.

En ambos espacios, señalan los estudiantes, participan más niñas que niños (Cárdenas, 2013; Ochoa, 2013). Ello se debe quizá a los roles que la sociedad le confiere a cada sexo y los imaginarios que se tienen alrededor de las formas en que éstos resuelven los conflictos (Arévalo, 2013). Algunos apuntan a que entre los varones existe mayor arraigo de alternativas distintas a las que propone Hermes, más cercanas a la violencia.

Del contacto con los estudiantes se puede afirmar que en los colegios San Gabriel y Pompilio Martínez se presenta en general el tipo de participación que se espera en un proyecto de educación para la paz. Se trata de una participación que va más allá de la formalidad, de los requisitos normativos; de una participación que puede cuestionar la lógica imperante y la estructura que la sostiene; de una participación libre de cooptación promovida para impedir corrientes de pensamiento y movilización que hagan frente al pensamiento hegemónico. A partir del programa Hermes se ha desarrollado la participación como concertación, en tanto se privilegia la construcción colectiva en torno a objetivos y medios acordados, se reconoce la pluralidad y se fomenta la intervención directa de los miembros de la comunidad educativa, y sobre todo de los alumnos. También puede decirse que para muchos la participación llega al nivel de constituirse en modo de vida, cuando han interiorizado su valor y se involucran conscientemente en dinámicas colectivas para beneficio y fortalecimiento de la sociedad (Velásquez y González, 2009).

2) *¿De qué forma participan los miembros en las actividades del grupo?*
¿Cómo participa usted?

Los miembros participan organizando las actividades formativas del programa Hermes y dándoles ejecución con compromiso, para alcanzar mejores resultados. Cada gestor participa en su momento como conciliador, identificando conflictos en su entorno (recolección de casos) o ingresando datos en funciones secretariales. Cada estudiante del grupo cumple una función diferente en las jornadas de conciliación. Habitualmente son los mayores los que se ocupan de las conciliaciones directamente, y se va introduciendo gradualmente a los compañeros menores en esa función.

En los procesos de toma de decisiones cada uno ofrece su punto de vista, ponderando ventajas y desventajas que ofrece cada curso de acción, con el objetivo de llegar a opciones que beneficien a todos los afectados y finalmente elegir democráticamente el camino a seguir. En caso de necesidad, se pueden manifestar también a través de cartas dirigidas a los responsables del programa.

Los responsables y miembros del programa deben esforzarse por seguir garantizando espacios permanentes para desarrollar experiencias de participación como concertación y como modo de vida; experiencias que privilegien la intervención de los estudiantes para la construcción colectiva y que les lleven a involucrarse cada vez más en estas dinámicas compartidas para beneficio común (Velásquez y González, 2009).

En este orden de ideas, se debe favorecer decididamente el liderazgo de los estudiantes en las actividades propuestas para profundizar la vivencia de los valores de la paz. A partir de su liderazgo puede lograrse una participación vigorosa y responsable, signada por la discusión racional y el trabajo colectivo, para establecer un orden basado en el poder de todos.

Como no puede ser de otra forma, debe apostarse por el aumento de la participación de los varones, con un trabajo permanente en la erradicación de imaginarios que asocien su género con la solución violenta de conflictos, o con el desinterés por la relación con otros.

3) *¿Diría usted que se presenta una vivencia real de democracia en el grupo? ¿Por qué?*

Existe la consideración general de que sí se presenta una vivencia real de democracia en el espacio de trabajo generado por el programa Hermes. Según los gestores, a todos se les da un trato igualitario, con los mismos derechos y deberes. Además, todos presentan sus opiniones, dan a conocer sus puntos de vista para tomar decisiones grupales, aunque algunas veces de forma desordenada.

Destacan también que siempre se intenta la realización de las actividades con los aportes de cada uno de los miembros de grupo, que se respetan las diferencias de pensamiento y la regla de la primacía de la mayoría; que se toman decisiones contando con el apoyo de los demás. Por supuesto, en caso de inconformidad, cualquier miembro del grupo puede velar por lo que considera justo. Algunos estudiantes señalan que es por su carácter democrático que no han tenido problemas ni conflictos por el grupo.

No obstante, los estudiantes indican que en su entorno no se aplican permanentemente los principios democráticos, que en su cotidiano no es la democracia el paradigma de gobierno, o de gestión de relaciones sociales.

Lo anterior demanda una comprensión más profunda del concepto, empezando por decir que el desarrollo democrático y pacífico no puede prescindir del conflicto -como estiman algunos de los entrevistados- ni de la toma de decisiones que

puedan generarlo (Escámez, García y Sales, 2002), puesto que la democracia nace del intercambio de opiniones y de la elección racional por parte de los ciudadanos, en la cual se sustenta su participación. Además, implica la defensa de los derechos de las minorías, la garantía de observancia de ciertas reglas y la separación de poderes, todos asuntos para regular la interacción de distintas formas de ver el mundo. La democracia se sustenta en las diferencias, en la correcta gestión de las mismas.

En “¿Qué es la política?” (1997), Hannah Arendt sostiene frente a la tradicional concepción de poder como dominación, que el poder, la capacidad de acción, sólo es realidad en aquellos espacios en los que palabra y acto conviven, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras son utilizadas para hacer evidentes las realidades y no para ocultar intenciones, donde los actos no se usan para transgredir órdenes y destruir, sino para establecer relaciones y crear para beneficio común. Sugiere a mi entender la democracia, la participación de todos, como elemento sine qua non para la existencia del poder.

Nos recuerda la alemana que en Grecia antigua, ser político, vivir en una polis, significaba que el poder se construía a través de palabras y persuasión. El mundo político es el de la argumentación, el del acuerdo, el de las relaciones de cooperación que prosperan en una atmósfera de legitimidad; es el mundo en que prima el ágora y el intercambio de perspectivas, de opiniones, de apreciaciones. En resumen, la actividad política consiste en intentar acuerdos sobre los antagonismos que suscita la pluralidad, con el propósito de vivir en armonía, a pesar de la diversidad, o mejor aún, a partir de ella. Estas serán características fundamentales de la democracia clásica.

De este modo, para que se profundice la democracia tiene que existir una valoración más alta del disenso, de la oportunidad de experimentar diferencias entre los miembros del grupo y confrontarse por las mismas. En el sentir de

algunos miembros, la ausencia de conflictos es indicador de democracia, cuando en realidad es en la democracia que más fácilmente pueden expresarse las diferencias que naturalmente tenemos y presentarse incompatibilidades de intereses. Por tanto es en ese tipo de espacios que pueden analizarse más demandas de los miembros, sólo que su trámite y choque se presenta dentro de un marco institucional, legitimado por la aprobación de la mayoría y el respeto a la minoría, sin violencia. No se trata de un espacio sin conflictos, sino un espacio en el que los conflictos son trabajados de forma inteligente, provechosa para la construcción del bien común.

La percepción que se tiene actualmente responde a visiones autoritarias de gobierno, en las que el disenso es percibido como amenaza para la estabilidad del sistema, en las que el conflicto puede dinamitar la estructura de gobierno, que se sustenta en una verdad única e indiscutible. Una vez superada esta idea, consolidada una forma distinta de entender la relación entre conflicto y democracia, deben analizarse las interacciones en el colegio y el entorno de los estudiantes, para determinar si corresponden a formas democráticas o no, y actuar para el fortalecimiento de esta apuesta, no sólo a partir de lo formal, sino de los imaginarios que moldean la realidad.

4) ¿Cómo se garantiza el respeto a las normas del grupo? ¿Qué responsabilidades tienen los miembros para la aplicación de la democracia dentro del grupo?

Los miembros de Hermes deben conocer a cabalidad las normas de convivencia compartidas desde el principio para una participación inteligente, para que cada uno pueda opinar y se respete su aporte, para que cada uno pueda aprovechar al máximo la experiencia. La aplicación de las normas se asegura con la generación de consciencia sobre la responsabilidad que tiene cada uno de los participantes del proyecto, además de la vigilancia permanente de todos. Todos deben dar

ejemplo de los valores que sustentan el ejercicio de solución de conflictos de Hermes.

La principal responsabilidad que identifican para la aplicación de la democracia es la de mediación de conflictos, en la medida en que favorece la comunicación, y por tanto, la toma de decisiones concertadas. Claramente, el ejercicio del liderazgo frente a la comunidad educativa y el servir de ejemplo a los demás (participando responsablemente en las actividades), son importantes para la consolidación de la democracia como forma de gobierno en el ámbito escolar.

Para los estudiantes es importante una buena división del trabajo, una repartición equitativa de esfuerzos, porque así se eliminan inconformidades y se facilita la democracia. Los cuestionados parecen tener la impresión de que la aplicación de principios democráticos elimina el conflicto; que hablar, meditar y decidir en conjunto lleva a la supresión de choques de intereses.

Teniendo lo anterior, los estudiantes deben agenciar la vivencia de democracia en el colegio, asumiendo la responsabilidad de hacer posible la capacidad de acción educando a otros miembros de la comunidad para la argumentación, para la honesta confrontación dialéctica, que sirva para acercarlos y crear nuevas realidades (Arendt, 1997).

En ese proceso, tienen que asumir el compromiso de alejarse conscientemente de visiones dicotómicas del mundo, que tienden a la negación del otro, limitando las posibilidades democráticas con violencia de distintas formas. De esta forma, los miembros de Hermes deben aceptar la responsabilidad de educar para el aprovechamiento de la diversidad, para adoptar perspectivas creativas del conflicto y fomentar su gestión a través de las instituciones democráticas; deben alejar de sí y de sus pares la idea de que conflicto y democracia son opuestos.

Asimismo, deben continuar su trabajo en la distribución de poderes al interior del grupo, en garantizar oportunidades para todos y fomentar apertura a las posiciones de las minorías, a las que deben cuidar en sus derechos. Quizá valdría la pena el establecimiento de controles estructurados y formales a la actividad de aquellos que representan al grupo.

5) ¿Ha cambiado la participación, en cuanto a cantidad y calidad, luego de la implementación del programa? ¿Cómo?

Para los entrevistados, la participación ha cambiado a partir de la implementación de Hermes, y lo ha hecho para bien. En primer lugar, resaltan que la forma en que está organizado el ejercicio invita a que cada uno de los miembros trabaje en los diferentes comités diseñados para la labor de conciliación. Cada uno encuentra su lugar y se siente reconocido, por lo que se facilita su aporte.

Además de la disposición para la participación que genera el programa, el conocimiento adquirido permite a los estudiantes mayor seguridad para participar y mayor calidad en sus intervenciones. Al ser formados en valores democráticos, como el diálogo y el respeto, se abre la puerta para que la participación sea fluida, en un ambiente agradable, en el que se vence la timidez y se hace posible la integración.

Los buenos resultados en las mesas de conciliación han generado buen nombre, por lo que los compañeros y la comunidad educativa en general confían en la labor de los gestores y les reconocen como agentes importantes para resolver conflictos al interior del colegio.

Así se explica, según los estudiantes, que anualmente crezca la participación en el programa, y que cada vez encuentren más apoyos. En el colegio Pompilio Martínez indican que de pasaron en un año de 30 a 60 participantes.

No obstante la buena participación, debe señalarse que los profesores encargados aún juegan un rol fundamental a la hora de determinar qué grupos participarán de la experiencia de Hermes. El grupo podría abrirse un poco más a todos, e incluso una buena estrategia para aumentar el número de participantes consistiría en acercar las labores del grupo a la cotidianidad de los jóvenes, presentando puntualmente los beneficios que genera el convertirse en un gestor de conflictos, y las proyecciones a futuro que tiene este trabajo, como quiera que desarrolla competencias en liderazgo, manejo de grupos, solución de conflictos, entre otras, que pueden resultar decisivas a la hora de construir un futuro exitoso (Méndez Vega, 2003).

E.Las formas de afrontar los conflictos; la actitud que se adopta, las estrategias utilizadas, el grado de respeto a las alternativas adoptadas, etc.

1) ¿Qué es para usted un conflicto? ¿Ha cambiado su definición de conflicto a partir de la implementación del programa? ¿Cómo?

A partir de su trabajo en el programa, muchos estudiantes han ampliado su definición de conflicto, dejando de identificarlo simplemente con violencia, peleas y agresiones verbales, para entenderlo como un choque de ideas o intereses entre dos o más personas, que parte de nuestras naturales diferencias, y al que puede responderse de forma violenta o pacífica.

Algunos señalan que a partir de la implementación de Hermes entienden que un conflicto representa una oportunidad de aprender del otro y de sí mismos, de crecer en la relación. Lo tienen como un obstáculo para superar, que les puede rendir beneficios. Asimismo, indican que ahora ven el diálogo como forma predilecta para solucionar sus conflictos.

Para un grupo, el conflicto es una dificultad que se presenta entre personas por ausencia de diálogo, por deficiencias comunicacionales. Otros indican que un conflicto es un problema que tiene lugar cuando no se toleran las diferencias y no se aceptan los puntos de vista ofrecidos por otras personas. También hay quienes sostienen que se trata de diferencias frente a una situación en la que las partes no pueden llegar a acuerdo.

No obstante lo anterior, hay estudiantes que asocian conflicto con violencia, con agresiones físicas o verbales, golpes o apodos. Para ellos, siempre tiene que presentarse enfrentamiento físico o verbal, que puede darse en múltiples dimensiones, desde simples intercambios de insultos hasta guerras internacionales.

Ideas que tienen algunos estudiantes sobre el concepto de conflicto invitan a trabajar en la idea de naturalidad e inevitabilidad del mismo. Independientemente de las dificultades que puedan presentarse para aceptarlo por su asociación con dolor, ser humano es conocer el conflicto, pues somos seres incompletos que se van construyendo día a día, con luchas permanentes. Algo realmente importante pasa en la experiencia de quien lo vive, que crece en esas confrontaciones en la medida en que se cuestiona y analiza profundamente sus principios y apuestas.

El conflicto nos lleva a reconocer la diversidad y nuestras limitaciones, haciendo evidente que nos corresponde crecer permanentemente, con la ambición de ser mejores y más completos. Es por ello que se hace necesario aprender a manejar el conflicto, como constante del crecimiento (Mejía 1999).

De este modo, el conflicto se presenta independientemente de la tradición de diálogo o de su ejercicio; no es causado por deficiencias en el proceso de comunicación. El diálogo, que puede emplearse como método para solucionar los conflictos, no evitará la percepción de incompatibilidad de intereses de las partes.

Incluso, puede decirse que es a partir del diálogo que pueden hacerse provechosos los conflictos (Plitt y Cadavid, 1999).

Tampoco puede señalarse que el conflicto se presente por intolerancia frente a las diferencias. Una persona que entienda y valore las diferencias, no puede abstraerse de tener conflictos. No se trata de negación de los puntos de vista del otro, incluso validándolos pueden existir y deben existir naturalmente desacuerdos, por preferencias, convicciones, etc.

Por supuesto, tampoco se sostiene la idea de que conflicto es una situación en la que las partes no pueden llegar a acuerdo. Si bien la conciliación ha sido importante en la experiencia de solución de conflictos que se ha desarrollado en el Pompilio Martínez y en el San Gabriel, no es la única alternativa. Existen otras en que las partes, sin intervención de un tercero, encuentran la forma de solucionar sus choques (Burnley, 1993).

La investigación para la paz no avala la relación que han establecido algunos estudiantes entre conflicto y violencia, en la que el primero siempre implica la segunda. Se trata, simplemente de un estado de hecho, de una situación, y una de las múltiples posibilidades para resolver (Escámez, García y Sales, 2002).

2) ¿Cómo caracterizaría usted un conflicto? ¿Es positivo o negativo? ¿Debe evitarse o aprovecharse?

Para algunos estudiantes el conflicto es positivo: representa una oportunidad para comprendernos mejor a nosotros mismos y a nuestros oponentes, en tanto se resuelva el choque de intereses con respeto y diálogo. La situación conflictiva nos lleva a superarnos y a aprender, a crecer en conocimiento a partir del análisis de diferencias, de las causas y el proceso. En ese orden de ideas, no debe evitarse el conflicto, debe promoverse su adecuada solución.

Para un grupo importante de estudiantes, la calificación del conflicto como positivo o negativo es relativa. Mientras puede ser positivo, porque presenta oportunidad para crecer en tolerancia, aprender de las diferencias con otros y es posible la solución pacífica, puede resultar negativo porque las partes no saben cómo manejarlo, de modo que se afecta la convivencia a partir de agresiones verbales o físicas, sobre todo cuando no se llega a una solución rápidamente.

Un grupo de estudiantes asegura que el conflicto es negativo porque habitualmente está relacionado con agresiones, indiferencia o irrespeto, y que debe evitarse para impedir brotes de violencia, como la guerra, que tienen consecuencias terribles sobre los participantes.

En concordancia con aquellos que encuentran aspectos positivos en el desarrollo del conflicto, la investigación para la paz lleva a asumirlo como un proceso que correctamente enfocado puede ser un factor importante para el cambio creativo, estimulante, que permite a personas y grupos progresar en destrezas de comunicación, procesos de reflexión y soluciones (Burnley, 1993). Es decir, puede verse de forma distinta a como estamos acostumbrados, y ser aprovechado como generador de procesos, favorecedor de verdades y propuestas (Mejía, 1999).

Necesitamos el conflicto para hacer posible la parte constructiva del proceso de debate. El desacuerdo y la diversidad de opiniones encierran un gran poder educativo, favoreciendo la autonomía de los individuos, responsabilidad para actuar según las reglas construidas y adoptadas en la solución de nuestras disputas. Para ello, como se realiza a partir de la aplicación del programa Hermes, se hace necesario dar la oportunidad a los estudiantes de enfrentarse a situaciones conflictivas, de entenderlos y de pensar e implementar soluciones pacíficas y cooperativas. Es precisamente mediante este tipo de experiencias que podrán crecer en respeto, cooperación, responsabilidad y autonomía, poniendo estos valores en práctica en lo cotidiano, en la medida en que argumentan,

aportan ideas, deciden, abrazan las consecuencias, empatizan, entre otras (Escámez, García y Sales, 2002).

3) *¿Qué estrategias sigue habitualmente para resolver sus conflictos? ¿Han cambiado estas estrategias a partir de la implementación del programa? ¿Cómo?*

La principal estrategia está relacionada con el diálogo tolerante y respetuoso como herramienta para alcanzar soluciones. En síntesis, la mayoría de estudiantes indica que sigue un camino el que se piensa el problema dentro de un contexto, se identifican los intereses de cada persona, se escuchan las dos partes y se plantean soluciones para intentar un acuerdo y garantizar el mejoramiento de la situación.

En caso de no ser efectiva esta alternativa, suelen acudir a la mesa de solución de conflictos, para recibir asistencia por parte de sus compañeros. Allí se escucha a cada parte, se reciben sugerencias de soluciones, se suscribe un compromiso y posteriormente se verifica el cumplimiento (Ochoa, 2013).

Los entrevistados señalan que las estrategias han cambiado a partir de la implementación del programa Hermes, y que por ello ya no se presentan tantos conflictos entre los estudiantes. El número de peleas se ha reducido, así como de evasiones frente a los conflictos, puesto que se ha extendido la idea de que no basta con ignorar, sino que también hay que hablar y aclarar la situación.

La opción que han tomado ambas instituciones y sus estudiantes por el diálogo debe fortalecerse constantemente con observancia de tres elementos característicos. El primero de ellos, una expresión verbal y no verbal respetuosa. Claramente no basta con expresar opiniones, sentimientos y emociones en ausencia de insultos, descalificaciones y amenazas: debe existir coherencia entre

lo expresado verbalmente y los gestos que lo acompañan, una apuesta por el respeto a las ideas y creencias del otro mientras se mantiene el criterio propio y voluntad para no imponer nuestra verdad (Escámez, García y Sales 2002).

En segundo lugar, debe optarse por una escucha activa y sensible, que favorezca la generación de confianza entre las partes. Con frecuencia las partes en un conflicto se encuentran tan dominadas por la sensación de haber sido ofendidos que no son capaces de atender los argumentos de la otra parte. Se centran más en la posible respuesta que en entender lo que plantea quien les habla (Burnley, 1993). De este modo, deben trabajarse habilidades para implicarse realmente con el otro, para atenderle observando la situación desde su perspectiva, captando sus intereses, ideas y sentimientos. A esta destreza básica para la solución eficaz de conflictos se le llama empatía, y se desarrolla tras una práctica considerable.

El tercer elemento característico del diálogo es una reflexión crítica que promueva la formación autónoma del pensamiento a partir del intercambio de ideas con los demás. El diálogo obliga a las partes a pensar el fondo y la forma del discurso, a evaluar las definiciones y significados empleados, a reconocer opciones antes impensadas, y con ello abre la posibilidad de explorarse a sí mismo, de entender las razones del otro y cuestionar las propias.

Así las cosas, con el diálogo se debe promover la ruptura con la idea de poseer la verdad absoluta, abandonando la constante interpretación dicotómica del mundo, la producción de cosmovisiones totalizantes, la reducción del conocimiento a procesos racionales y la idea del desacuerdo como enemistad. Lo anterior facilitará una mirada más amplia del mundo, un acercamiento a una realidad científica, social, cultural, construida desde múltiples lugares y más cercana a la verdad, sin negar los elementos constituidos anteriormente, pero sí optando por su relativización (Mejía, 1999).

Por otra parte, la opción de la conciliación se presenta como alternativa interesante a otros métodos, en los que un tercero debe decidir por los enfrentados. A partir de ellos se favorece la opción ganar/perder y las soluciones desde arriba, con lo que puede perpetuarse una sensación de injusticia y existen menos incentivos para reducir el conflicto y alcanzar una solución operativa. En lugar de ello, el conciliador colabora imparcialmente con técnicas de apoyo para poner en claro los argumentos de las partes, facilitando la búsqueda de soluciones (Burnley, 1993). El camino seguido a partir de la implementación de Hermes resulta así más útil que tratar de resolver todo desde arriba, y permite un enfrentamiento claro con estructuras de los colegios que perpetúan mecanismos violentos o de evitación en la solución de choques.

4) ¿Implica necesariamente un conflicto el uso de violencia?

La mayor parte de los estudiantes vinculados al programa consideran que un conflicto no necesariamente implica el uso de violencia, que un choque de intereses puede solucionarse a partir del diálogo. De hecho, indican que los conflictos tienden a escalar a partir del uso de la violencia, y que no existe posibilidad de mejorar la situación a partir de agresiones. Así las cosas, distinguen entre el conflicto y la violencia, que es simplemente un método para encararlo.

No obstante, otros participantes de Hermes indican que en todo conflicto se identifica violencia verbal o física, y algunos no identifican como violencia aquello que no implique golpes o muerte, de modo que entienden como natural que un conflicto se presente con gritos, insultos o con indiferencia, con rechazo de personas, mientras no se presenten lesiones físicas.

Esta percepción sobre la relación entre conflicto y violencia, señala Burnley (1993), parte de una visión parcial y negativa del primero, y una apreciación vivaz de la segunda, exacerbada por nuestros medios de comunicación, en los cuales

se fortalece la idea de que la violencia es socialmente aceptable y asegura unos resultados; en los que la violencia se asocia permanentemente con éxito. Ello facilita la normalización de la misma y el concebirla como inherente a la condición humana.

Según explica la misma autora, estas ideas se ven reforzadas por las estructuras de los colegios a las que la mayoría tienen acceso, que premian la pasividad, el conformismo y obediencia ciega de los alumnos a los profesores y directivos. Existe una tradición en la que no se estimula la cooperación; una tradición en la que se privilegia la aceptación del poder y la autoridad, de la imposición, sobre la posibilidad de cuestionar, de participar, de resolver conflictos concertadamente. En la misma quienes ostentan el poder usualmente recurren a formas de control inadecuados, a diferentes tipos de violencia e intentos de manipulación.

Indica Sèmelin (1983) que en estas oportunidades, en las que se asocia conflicto con violencia, se confunde la respuesta dada al choque de intereses con su propia naturaleza. La violencia es simplemente un medio para resolver un conflicto, a partir de la eliminación de la contraparte; el conflicto es un estado de hecho, una situación. Escámez, García y Sales (2002) señalan que se trata de una confusión por falta de profundidad en el análisis de la naturaleza de los conflictos, ya que si bien cuando no resueltos o mal gestionados pueden generar destrucción o violencia, cuando son bien trabajados se constituyen en fuentes de desarrollo para individuos, grupos y comunidades.

De este modo, el transformar la forma en que los estudiantes conciben la relación entre conflicto y violencia implica procesos sólidos, sostenidos en el tiempo, que permitan devolver la palabra al individuo como gestor de su destino, para que entre en un intercambio dialéctico respetuoso con el otro, para legitimar sus intereses y comprender los de la contraparte, y así encontrar soluciones que beneficien a todos. Superar la asociación inmediata de conflicto y violencia exige por tanto transformaciones profundas de la cultura de resolución de conflictos en

los colegios y experiencias que demuestren lo contrario, que permitan la vivencia de alternativas no violentas en lo cotidiano (Plitt y Cadavid, 1999).

5) Una vez tomada una alternativa frente a un conflicto, ¿Cómo se asegura el respeto por la misma?

Las personas que suscriben acuerdos en el marco del programa de conciliación de Hermes son preparadas para cumplir con los mismos, para hacer consciencia de que estos se presentan para beneficio de las dos partes. De este modo, se les instruye en el respeto a sí mismos, a la contraparte, a los mediadores y al proceso, así como en el autocontrol y la responsabilidad para llevar a buen término el ejercicio.

Además, en el proceso llevado frente a las mesas de conciliación se realiza seguimiento formal. Un mes después de alcanzado un acuerdo entre las partes, se verifica el nivel de cumplimiento con el compromiso adquirido, y se evalúa la necesidad de realizar modificaciones al acuerdo inicial a partir de nuevas alternativas (Montaño, 2013). En el caso de ambas instituciones la información sobre los procesos se archiva en un procedimiento especial para solución de conflictos: mecanismos, formatos y registros quedan disponibles para consulta posterior.

Los gestores de Hermes aseguran que en todo conflicto que tienen procuran cumplir con su parte del acuerdo por respeto al otro y seriedad frente a la solución planteada. A ello debe sumarse que apuestan por confiar en la palabra empeñada por la contraparte, y que es a partir de esta forma de concebir la relación que observan los mejores resultados.

Esta confianza que declaran los estudiantes en la palabra empeñada por la contraparte y el compromiso con el acuerdo recuerda la apuesta de Lederach

(2005) para solución de conflictos. El profesor norteamericano indica que por supuesto, creer en el otro implica riesgos. Seguir el camino desconocido e internarse en lugares en los que no existe seguridad sobre lo que vendrá u ocurrirá, demanda 'imaginación moral', para descubrir en el trámite de las contradicciones y las divergencias que existe un fondo moral común entre las partes, que pueden construir juntos. Este descubrimiento, si se presenta, por supuesto justifica el confiar.

CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada se ha determinado que, desde los relatos de los estudiantes partícipes y las líneas evaluativas planteadas por el profesor Xesús Jares (1995), lo trabajado a partir de la implementación del Programa para la gestión del conflicto escolar 'Hermes' en los colegios Pompilio Martínez y San Gabriel de Cajicá, encuentra en general correspondencia con los postulados de la educación para la paz, y se presentan en el caso concreto los efectos esperados por la teoría de un proyecto de tal naturaleza.

A partir de la investigación se pudo constatar que no obstante algunas dificultades en las relaciones con personas y grupos sociales distintos al endogrupo, el programa ha permitido el crecimiento del grado de aceptación y aprovechamiento de las diferencias y la diversidad, fomentando tolerancia y respeto. El trabajo en Hermes ha hecho visible la necesidad de otros para el desarrollo comunitario, acrecentando el interés por las relaciones, señalando su productividad y valor para el crecimiento personal. Así, se tiene la idea de que los conflictos pueden transformarse positivamente, a partir del diálogo, y que pueden desembocar en construcciones más completas y cercanas a la verdad en materia de teorías, instituciones, sociedades e incluso nuestra persona.

Así las cosas, se debe fortalecer la apuesta institucional y del programa Hermes para valorar positivamente las diferencias y acercarse a ellas voluntariamente, creando espacios para el combate a la intolerancia, analizando las razones para la misma con los estudiantes, a partir de la lógica de la educación para la paz, y desarrollando alternativas para reducirla y eventualmente eliminarla. Entre ellas, se propone la realización de actividades conjuntas entre los colegios San Gabriel y Antonio Nariño, y explorar la opción de apoyo del grupo del primero para introducir el programa Hermes en el segundo.

A partir del análisis del nivel de compromiso con valores básicos para la paz, puede señalarse que los mismos y los principios agenciados en el marco del programa Hermes, guardan identidad. La indagación permite afirmar el aumento en el nivel de compromiso de los beneficiarios con la justicia, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y el respeto, así como el cuestionamiento de actitudes opuestas a ellos desde la práctica continua y permanente, a través de actividades contextualizadas y preparadas a conciencia, como en efecto se realizan desde el inicio de operaciones del programa. Ello lleva, por supuesto, a transformaciones importantes de comportamiento

Si bien se presentan varias perspectivas acerca de la naturaleza de la paz, resalta el hecho de que muchos estudiantes consultados presenten conceptos cercanos a aquellos desarrollados en el marco de investigaciones profundas en la materia. Sin embargo, otro grupo de entrevistados identifica la paz con la ausencia de conflictos o de violencia directa, con lo que corresponde fortalecer el trabajo en la conceptualización.

No debe olvidarse además que la educación para la paz reclama un tránsito creciente hacia la transversalidad, que se presenta aún muy tímidamente en las instituciones analizadas. Claramente hace falta vigorizar la apuesta por estos valores y las formas de solución de conflictos ligadas a los mismos a partir de su incorporación a las diferentes etapas educativas y proyectos incluidos en el currículo.

Del mismo modo, destacan mejoras significativas en las relaciones de los miembros de la comunidad educativa, ahora signadas por la cooperación y la comunicación efectiva. No obstante, se hace preciso reflexionar sobre cómo vincular a quienes aún ven el proyecto con escepticismo; realizar actividades para acercar a padres y maestros desde sus propios intereses, demostrando la capacidad transformadora de la iniciativa y los beneficios que puede reportar en materia educativa y en procesos de crecimiento personal.

A las habilidades técnicas apropiadas por los estudiantes en el marco del programa Hermes, y que les permiten convencer a sus interlocutores de las bondades del ejercicio de conciliación, deben sumarse otras destrezas, que les permitan acercarse a otros miembros de la comunidad educativa en el plano emocional, desarrollar empatía, persuadir. Quizá a partir de estos puentes, que se empiezan a construir al reconocernos siempre en relación, pueda vincularse más efectivamente a aquellos que aún guardan distancia con la opción planteada por Hermes, y mejorar los procesos que los tienen como protagonistas.

Puede afirmarse, en líneas generales, que se presenta el tipo de participación esperado en un proyecto de educación para la paz; una participación a partir de la cual se privilegia la construcción colectiva para alcanzar objetivos acordados, se reconoce y valora la pluralidad y se promueve la intervención directa de los miembros de la comunidad, especialmente de los alumnos, que se comprometen voluntaria y conscientemente en dinámicas colectivas para beneficio de todos. Así, se trata de una participación que goza del reconocimiento de la comunidad, que en general acude a las mismas para resolver conflictos. De este modo explican los estudiantes que anualmente se incrementa el número de gestores y de beneficiarios en los colegios.

Por demás, existe la consideración general de que la participación puede tenerse por democrática. Sin embargo, para algunos estudiantes, ello explica que no se presenten conflictos alrededor del grupo, con lo que se requiere una comprensión más profunda del concepto de democracia, que se sustenta en el disenso y la acción deliberativa, en la correcta gestión de las diferencias, con lo que de ninguna forma implica su inexistencia, sino todo lo contrario.

Teniendo en cuenta que los estudiantes señalan que la democracia no es vivida en otros espacios cercanos a ellos, debe trabajarse en el análisis de las interacciones en los mismos y plantear alternativas para implantarla, si corresponde. Por lo pronto, el grupo podría abrirse más a todos, y estimularse la

participación de los varones, cuestionando a partir de actividades concretas los imaginarios que les alejan de la opción que presenta Hermes para resolver los conflictos.

Igualmente, se verificó que a partir de la implementación del programa Hermes la mayoría de los estudiantes han cambiado la definición que tenían de conflicto, alejándose de la idea de relación sine qua non con agresiones físicas o verbales y acercándose a la forma en que éste se concibe desde la investigación para la paz. Rompiendo con la identificación entre conflicto y violencia, es el diálogo la principal estrategia del grupo entrevistado para alcanzar soluciones ante la percepción de incompatibilidad de intereses. Se apuesta confiadamente por el desarrollo del mismo, con o sin mediación, en un marco de tolerancia y respeto, de reflexión sobre las condiciones de las partes y del contexto, de escucha activa y planteamiento de alternativas para buscar acuerdos y garantizar cumplimientos.

Sin embargo, un grupo menor de estudiantes partícipes del programa aún presenta dificultades conceptuales acerca de la naturaleza del conflicto, por lo que es fundamental trabajar en la idea de su naturalidad, inevitabilidad y distancia con la violencia, presentando alternativas no violentas en lo cotidiano. Sin duda, valdría la pena el rendimiento de cuentas a la comunidad sobre la gestión no violenta de conflictos que realiza el grupo preparado por Hermes, hacer visibles los casos de éxito. En cualquier caso, se pueden realizar actividades lideradas por expertos para reflexionar puntualmente sobre las características del conflicto, analizándolas a partir de situaciones del diario vivir de los estudiantes, lo que les permitirá una comprensión más avanzada y respuestas acordes con la misma.

Además de redefinir los principios de los que derivan las normas para la vida colectiva, el programa presenta nuevos roles para los actores que intervienen, priorizando la acción de los estudiantes, favoreciendo su autonomía y responsabilidad, facilitando oportunidades para promover cambios sociales más grandes y significativos en Cajicá. De este modo puede inferirse que el programa,

en sus distintos espacios de ejecución, tiene la potencialidad de generar un proceso de transformación de las alternativas empleadas a la hora de resolver conflictos. Desde el relato de sus protagonistas, la experiencia se justifica totalmente.

Por ello, debe reseñarse como una iniciativa valiosa, que podría ser útil para otras instituciones, como ha sido en los casos de los colegios San Gabriel y Pompilio Martínez de Cajicá. Es un proyecto sostenible y legítimo dentro de estas comunidades, que ha hecho patente la influencia que pueden ejercer profesores, directivos, padres y sobre todo alumnos en la mejora del clima de convivencia escolar, y que podría trascender más allá de los espacios demarcados actualmente para su acción, como experiencia meritoria entre muchas apuestas para la construcción de una cultura de paz en Colombia.

La experiencia de Hermes debe suponer la toma de partido en el proceso de socialización de alternativas para solución de conflictos en el país. Por ello, de quienes la desarrollan se esperan propuestas para la construcción de paz en sus comunidades, así como cuestionamientos permanentes sobre su propio ejercicio, que sirvan para seguir profundizando en el análisis sobre este tipo de iniciativas y para ofrecer apoyo en el crecimiento de otros grupos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, R. (2010), “Aproximación a los enfoques y perspectivas sobre el conflicto y la paz. Un referente para animar el debate”, en Arias, R., *Modelos y experiencias de conciliación escolar y no escolarizada, aprendizajes juveniles para la paz*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, pp 15 – 55.

Bautista, N. (2011), *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*, Bogotá, Manual Moderno.

Bernal, R. y Ricco, P. (2009) Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes. Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia”, disponible en: http://www.unicef.org/lac/Proyecto_Hermes_Colombia_Spanish.pdf, recuperado: 5 de diciembre de 2013.

Burnley, J. (1993), “Conflicto”, en Hicks, D. (comp.), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Madrid, Morata, pp. 73 – 93.

Cámara de Comercio de Bogotá (2009), *Observatorio de seguridad No.37*.

Cámara de Comercio de Bogotá (2010), *Encuesta de percepción y victimización, Bogotá y las localidades*.

Casas, A. (2007), “Notas de viaje sobre educación para la paz en perspectiva analítica”, en *Memorias III coloquio de profesores Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, pp. 417 – 447.

Colombia, Secretaría de Gobierno de Bogotá (2009), Boletín de estadísticas del sector gobierno – seguridad y convivencia.

Comins, I. (2002, mayo - agosto), “Reseña de la ‘paz imperfecta’ de Francisco Muñoz”, en *Convergencia*, vol.9, núm. 29, pp 321 – 336.

- Curle, A. (1977), *Educación liberadora*, Barcelona, Herder.
- Curle, A. (1978), *Conflictividad y pacificación*, Barcelona, Herder.
- Curle, A. (1994), *El campo y los dilemas de los estudios por la paz*, San Sebastián, GernikaGogoratuz.
- Escámez, J.; García, R. y Sales, A. (2002), *Claves educativas para escuelas no conflictivas*, Barcelona, Idea Books.
- Fisas, V. (1998), *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria-UNESCO.
- Galtung, J. (1985), *Sobre la paz*, Barcelona, Fontanamara.
- Galtung, J. (1990), "Cultural Violence", en *The Journal of Peace Research*, vol. 27, núm. 3, pp 291 – 305.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Hicks, D. (1993), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*, Madrid, Morata.
- Jares, X. (1995, abril), "Los sustratos teóricos de la educación para la paz", en *Cuadernos Bakeaz*, núm. 8.
- Jares, X. (1998, octubre), "Educación y derechos humanos", en *Cuadernos Bakeaz*, núm. 29.
- Jares, X. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- Jares, X. (2002, febrero), "Educar para la paz después del 11/09/01" en *Cuadernos Bakeaz*, núm. 49.
- Laca, F. (2006, diciembre), "Cultura de paz y psicología del conflicto", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. XII, núm. 24, pp 55 – 70.

Lederach, J. (2008), *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, Bogotá, Norma.

Magendzo, A. (2005), *Educación en Derechos Humanos*, Bogotá, Magisterio.

Mejía, M. (1999), “Desde una pedagogía del conflicto y la negociación cultural”, en Mockus, A., *Educación para la paz: una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*, Bogotá, Magisterio, pp. 31 – 70.

Méndez, N. (2003), “Trabajo social y educación primaria. Mediación hacia una cultura de paz”, en *Educación*, vol.27, núm. 2, pp 67 – 77.

Monclús, A. y Sabán, C. (2001), *Educación para la paz*, Madrid, Síntesis Educación.

Organización de Naciones Unidas (ONU), (1999), Acta 53/243 de la Asamblea General, Nueva York, ONU.

Plitt, V. y Cadavid, J. (1999), “La conciliación como cultura ciudadana”, en Mockus, A., *Educación para la paz: una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*, Bogotá, Magisterio, pp. 239 – 247.

Programa Suizo para la promoción de la paz en Colombia (Suippcol), (2007), “*Documento enfoque y propuesta de paz desde la base*”, disponible en: <http://www.pazdesdelabase.org/pdf/propuesta.pdf>, recuperado: 25 de diciembre de 2013.

Riaño, C. (2010), “Conciliación escolar para la defensa, garantía y exigibilidad de los derechos humanos, en Arias, R., *Modelos y experiencias de conciliación escolar y no escolarizada*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, pp. 57 - 73

Rendón, A. (1999), *El aprendizaje de la paz. Métodos y técnicas para su construcción desde procesos pedagógicos*, Bogotá, Magisterio.

Velásquez, F. y González, E. (2009), “Institucionalidad participativa en Colombia: balances y retos”, en Moroni, J. y Serafim, L., *Sociedad civil y nuevas institucionalidades democráticas en América Latina*, Sao Paulo, Instituto Pólis y Inesc, pp. 127- 149.

ENTREVISTAS

Alfonso, A. (2013, 25 de noviembre), entrevistada por Velásquez, A. Cajicá.

Arango, A. (2013, 25 de noviembre), entrevistada por Velásquez, A. Cajicá.

Arévalo R. (2013, 23 de diciembre), entrevistado por Velásquez, A. Cajicá.

Benito, A. (2013, 25 de noviembre), entrevistada por Velásquez, A. Cajicá.

Cárdenas, A. (2013, 28 de noviembre), entrevistada por Velásquez, A. Cajicá.

Martínez, M. (2013, noviembre), entrevistada por Velásquez, A. Cajicá.

Montaño S. (2013, 19 de noviembre), entrevistada por Velásquez, A. Cajicá.

Ochoa, C. (2013, 28 de noviembre), entrevistada por Velásquez, A. Cajicá.

Roperó, E. (2013, noviembre), entrevistada por Velásquez, A. Cajicá.

Anexo 1

PREGUNTAS A ESTUDIANTES

A. *La forma en que se juzga a personas y grupos sociales distintos al endogrupo; el grado de aceptación de las diferencias y la diversidad, de tolerancia y respeto.*

- 1) *¿Cómo describiría las relaciones con personas ajenas a su comunidad?*
- 2) *¿Cómo valoraría las relaciones con personas diferentes a aquellas que forman su grupo? ¿Por qué?*
- 3) *¿Han cambiado las relaciones con personas ajenas a la comunidad educativa a partir de la implementación del programa? ¿Cómo?*
- 4) *¿Cómo calificaría las diferencias y la diversidad? ¿Qué desventajas tienen? ¿Qué ventajas tienen?*
- 5) *¿Son tolerables las diferencias? ¿Son respetables las diferencias?*

B. *El nivel de compromiso con valores básicos para la paz, como la justicia, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la no – violencia, entre otros.*

- 1) *¿Qué es para usted la paz?*
- 2) *¿Qué valores considera básicos para la paz y por qué?*
- 3) *¿Ha cambiado el nivel de compromiso con valores como la justicia, la solidaridad, el respeto, la igualdad y la no violencia, entre otros, a partir de la implementación del programa? ¿Cómo?*
- 4) *¿Cómo encuentran aplicación valores como la justicia, la solidaridad, el respeto, la igualdad y la no violencia a partir del programa? ¿Qué herramientas se utilizan?*

C. *El grado de cooperación presente en las relaciones entre alumnos, profesores, padres, el tipo de destrezas sociales privilegiadas en las relaciones escolares.*

- 1) *¿Cómo describiría las relaciones entre alumnos, profesores, padres, directivas y demás miembros de la comunidad educativa?*
- 2) *¿Han cambiado estas relaciones a partir de la implementación del programa? ¿Cómo?*
- 3) *¿Qué competencias (habilidades) se desarrollan para el desarrollo de las relaciones escolares y por qué?*
- 4) *¿Considera que alumnos, profesores, padres, directivas, entre otros conforman una comunidad? ¿Por qué?*

D. *El nivel de participación en las actividades de grupo y el grado de respeto a las normas de funcionamiento; la vivencia real de democracia en el contexto y responsabilidades para su aplicación.*

1) *¿Cómo caracterizaría la participación de los miembros en las actividades del grupo? ¿Por qué?*

2) *¿De qué forma participan los miembros en las actividades del grupo? ¿Cómo participa usted?*

3) *¿Diría usted que se presenta una vivencia real de democracia en el grupo? ¿Por qué?*

4) *¿Cómo se garantiza el respeto a las normas del grupo? ¿Qué responsabilidades tienen los miembros para la aplicación de la democracia dentro del grupo?*

5) *¿Ha cambiado la participación, en cuanto a cantidad y calidad, luego de la implementación del programa? ¿Cómo?*

E. *Las formas de afrontar los conflictos; la actitud que se adopta, las estrategias utilizadas, el grado de respeto a las alternativas adoptadas, etc.*

1) *¿Qué es para usted un conflicto? ¿Ha cambiado su definición de conflicto a partir de la implementación del programa? ¿Cómo?*

2) *¿Cómo caracterizaría usted un conflicto? ¿Es positivo o negativo? ¿Debe evitarse o aprovecharse?*

3) *¿Qué estrategias sigue habitualmente para resolver sus conflictos? ¿Han cambiado estas estrategias a partir de la implementación del programa? ¿Cómo?*

4) *¿Implica necesariamente un conflicto el uso de violencia?*

5) *Una vez tomada una alternativa frente a un conflicto, ¿Cómo se asegura el respeto por la misma?*

Anexo 2

PREGUNTAS A ENCARGADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

1. *¿Qué objetivos tiene el programa Hermes?*
2. *¿Qué poblaciones se atienden en el programa? (estudiantes, profesores, directivos, padres)*
3. *¿En qué contexto se desarrolla el programa? ¿Cómo lo describiría?*
4. *¿Cuál la agenda principal? ¿Qué otras metas necesitamos considerar?*
5. *¿Cuál es la idea o tesis central tras el programa?*
6. *¿Cuáles son los conceptos fundamentales para desarrollo del programa?*
7. *¿Ha considerado las implicaciones políticas de esta práctica? ¿Cuáles son?*
8. *¿Desde cuándo se implementa?*
9. *¿Cómo se implementa?*
10. *¿Existe variación en la situación inicial? ¿Cómo se presenta dicha variación?*
11. *¿Cuáles son los logros alcanzados en el desarrollo del programa Hermes?*
12. *¿Qué experiencia le convenció sobre esto? ¿Puede estar distorsionada su experiencia?*
13. *¿Cómo sabemos que esta información es precisa? ¿Cómo la podemos verificar?*
14. *¿Hemos dejado de considerar alguna información o datos importantes de algún modo? ¿Cuáles? ¿Por qué razón?*
15. *¿En qué se basan los datos sobre éxito o fracaso de Hermes? ¿Cómo se desarrollaron? ¿La conclusión está basada en hechos sólidos o datos inciertos?*
16. *¿Qué falencias tiene el programa? ¿Qué alternativas se han explorado para su solución?*