

**¿PUEDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ CONSTITUIR UN MECANISMO DE CULTURA
POLÍTICA? UNA APROXIMACIÓN DESDE EL PROGRAMA “AULAS EN PAZ”.**

NATHALIE MÉNDEZ MÉNDEZ

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES
BOGOTÁ D.C.
2008**

**¿PUEDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ CONSTITUIR UN MECANISMO DE CULTURA
POLÍTICA? UNA APROXIMACIÓN DESDE EL PROGRAMA “AULAS EN PAZ”.**

NATHALIE MÉNDEZ MÉNDEZ

Trabajo de Grado para optar al título de Politóloga

DIRECTOR

ANDRÉS CASAS CASAS

POLITÓLOGO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES
BOGOTÁ D.C.
2008**

CONTENIDO

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Planteamiento Del Problema.....	2
1.2 Metodología.....	8
2. NEOINSTITUCIONALISMO COGNITIVO: UNA MIRADA ANALÍTICA DEL PROBLEMA.....	10
3. ¿DE DÓNDE PARTIMOS? UN ACERCAMIENTO ANALÍTICO A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	14
3.1. Conceptos relevantes.....	14
3.2 Pensando analíticamente la EpP.....	16
4. LA CULTURA POLÍTICA: UN DESAFÍO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO... 18	
4.1 Nuevas tendencias en las explicaciones sobre Cultura Política.....	19
4.2 Socialización política y cultura cívica: más allá de los planteamientos teóricos.....	21
4.3 ¿Por qué entonces llegar al tema de las competencias ciudadanas?.....	22
5. CIUDADANÍA Y PRECIUDANÍA: REDEFINIENDO LOS LÍMITES.....	25
5.1 Qué tan factible es desde el desarrollo cognitivo, lograr desarrollar predisposiciones políticas a temprana edad?.....	27
6. ESTUDIO DE CASO: LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS EN “AULAS EN PAZ”.....	32
6.1 Resultados que evidencian cambios.....	34
6.2 Las potencialidades del currículo.....	37
7. APROXIMÁNDONOS A LA REALIDAD: PRINCIPALES RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO.....	39
7.1 Más allá de la descripción: Análisis de los resultados.....	46
8. ¿Y AHORA QUÉ?: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	51
BIBLIOGRAFIA.....	56

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Metodología.....	1
Anexo 2: Evolución de la Educación para la Paz a nivel mundial y el caso Colombiano.....	4
Anexo 3: Cultura Política.....	8
Anexo 4: Capital Social.....	10
Anexo 5: Cultura Cívica. Una Experiencia desde Bogotá.....	11
Anexo 6: Competencias, competencias sociales y competencias ciudadanas	14
Anexo 7: Desarrollo del trabajo de campo y resultados de las encuestas.....	18
Anexo 8: Matriz de comparación de entrevistas.....	41
Anexo 9: Entrevistas.....	53
Anexo 10: Registro Fotográfico.....	80

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, debo agradecer a Dios por darme las fuerzas para emprender este largo camino y a mis padres por hacer que el camino fuera más fácil y más gratificante con cada palabra de ánimo. A ustedes debo todo lo que soy y no hay palabras suficientes que expresen este sentimiento de gratitud infinita. A mi mamá por el apoyo constante, a mi papá la palabra oportuna y a mi hermanito, la sonrisa incansable. A toda mi familia mil y mil gracias.

A mis amigos del alma, a Cristina, Claudia, Ricardo, Daniel y Natalia, por no dejarme desfallecer, y a Laura y Luisa por ser incondicionales. A todos mis amigos mil y mil gracias.

A todos mis compañeros de la Carrera que persiguen el sueño inescrutable de tener un país mejor y sobre todo a los que confían en el conocimiento científico como la base de este cambio que pide a gritos nuestro país. A mis amigos del semillero de “Conducta Humana y Ciencia Política”, gracias por dejarme ver en la riqueza de su particularidad, los cimientos de una nueva Ciencia Política. A todos mis colegas mil y mil gracias.

Por último, y no por esto menos importante, a todos mis profesores y profesoras que aún creen en la academia como la base de la formación de mejores politólogos y sobre todo de mejores seres humanos. A Andrés Casas, mi director, mi “jefe” y mi amigo, gracias por dejarme ver nuevos caminos en el saber y por el apoyo incondicional en la realización de esta investigación. A él y a todos los javerianos que sentimos y vivimos esta universidad, mil y mil gracias.

Finalmente, a todos los niños y las niñas de este país que con su sonrisa albergan el deseo infinito de un futuro lleno de oportunidades y felicidad. Ténganlo por seguro que haré todo lo posible para que ese sueño se cumpla. A los niños de la Giralda, gracias por su solidaridad y alegría, y a los niños de San Martín de Porres, por ser la inspiración para realizar todo esto. A todos ellos, mil y mil gracias.

“La experiencia ha demostrado que sí es posible promover la paz a través de la educación, incluso en los contextos más complejos, pero que para lograrlo hay que trabajar de manera integral y es necesario llegar simultáneamente al aula, a los amigos y a la familia” Enrique Chaux.

1. INTRODUCCIÓN.

El propósito de este trabajo es el de hacer una aproximación analítica a la Educación para la paz (EpP) y a la Cultura Política (CP), como herramientas que logran permeare el problema del cambio social y pueden incidir efectivamente en “la transformación de reglas, normas, valores, creencias y por consiguiente conductas relativas a la manera en que las personas y los grupos resuelven problemas derivados de la interacción personal”¹.

El uso del marco analítico propuesto tanto por la Educación para la Paz como por la Cultura Política, infiere una preocupación por develar posibles cursos de acción para las sociedades, en donde se contemplen cambios en una escala de mayor perdurabilidad y alcance, no solo para la configuración de espacios de convivencia pacífica, sino para llegar a propiciar comportamientos en otras áreas específicas. Por esta razón, el cuestionamiento principal de esta investigación es: ¿Puede un programa de Educación para la Paz como “Aulas en Paz” generar Cultura Política?

En esa medida, se exploran las competencias ciudadanas desarrolladas por el programa “Aulas en Paz” de Enrique Chaux en el colegio La Giralda de Bogotá, y se pretende corroborar dos hipótesis a partir del trabajo de campo en dicho colegio, lugar donde se llevó a cabo la implementación y evaluación inicial. La primera de estas hipótesis, se orienta a comprobar que el programa “Aulas en Paz” no busca generar Cultura Política en un sentido estricto del término; sin embargo, la segunda hipótesis, parte de que la convivencia promovida por el programa, promueve un cambio no intencional en la Cultura Política, pues los comportamientos fomentados por el programa hacen que exista una transformación de las actitudes pre-ciudadanas de los niños.

¹ Concepto de Educación para la paz desarrollado por Andrés Casas en: “¿Cambiando mentes? La educación para la paz en perspectiva analítica”. En: *Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina* (2008:85).

Transversal a la generación de estas hipótesis y al cimiento epistemológico de la investigación, se recurre a una perspectiva nomológico-deductiva a partir de ciertas premisas fundamentales del Neoinstitucionalismo Cognitivo. Metodológicamente, la investigación contempla un diseño mixto, en donde se emplean técnicas cuantitativas y cualitativas, basadas principalmente en la aplicación de encuestas y entrevistas.

Para lograr determinar en profundidad la relación entre estos conceptos, su interdependencia y operancia bajo una mirada analítica, se exponen ocho capítulos dentro del cuerpo argumental. En el primero, se presenta el planteamiento del problema y la metodología empleada; el segundo profundiza en los conceptos fundamentales del Neoinstitucionalismo Cognitivo y su relación con la investigación; en tercer lugar, se presenta el marco analítico de la Educación para la Paz, así como términos clave para su comprensión; en el cuarto capítulo se realiza una deconstrucción ontológica de la Cultura Política y se expone la mirada analítica de esta categoría; la quinta sección, muestra los fundamentos psico-cognitivos del concepto “pre-ciudadanía” y finalmente, la sexta y séptima sección exponen el caso “Aulas en Paz y el análisis de los resultados provenientes del trabajo de campo. Se busca concluir el texto, empleando el mismo esquema analítico usado en todo el argumento y se realizan recomendaciones a partir de los hallazgos teóricos y empíricos producto de la investigación.

Es necesario agradecer de manera especial, los aportes significativos de Enrique Chaux PhD., Rodrigo Losada PhD., y del profesor Andrés Casas, quienes con sus palabras animaron y contribuyeron decisivamente al desarrollo de este trabajo. Además, se resalta el apoyo de Cecilia Ramos, Andrea Bustamante y el personal administrativo del Colegio La Giralda, a la cabeza de su rector Victor Neira y de los profesores Marcela Cartagena y Luis Enrique Rodríguez.

1.1 Planteamiento Del Problema.

El contexto colombiano en el que estamos inmersos supone grandes desafíos para los politólogos, en la medida en que es imperante la necesidad de proponer soluciones creativas a los problemas que enfrenta nuestra sociedad. Este reto implica considerar a las sociedades como organismos vivos que evolucionan y se transforman permanentemente, por lo cual, el hecho de estudiar cómo se produce el cambio social, infiere rastrear los mecanismos de aprendizaje subyacentes a esta

modificación y adaptación de reglas a contextos particulares (Mantzavinos, 2001:28). Además, supone realizar aportes que complementen esta perspectiva evolucionista de las sociedades, y sitúen el ejercicio politológico dentro del marco del diseño institucional y por consiguiente, el estudio de los mecanismos intencionales de cambios de reglas.

Este llamado a la Ciencia Política, en virtud del ineludible papel que puede desempeñar como motor del cambio social, es la premisa fundamental a partir de la cual se orienta esta investigación y ante todo, el estandarte que busca cimentar las bases de una Ciencia Política comprometida con el análisis de temas que como la educación, pueden llegar a constituir “diseños” efectivos para la democratización y la transformación social de nuestras naciones.

Al observar con detenimiento la realidad colombiana, surgen muchos interrogantes sobre los grandes problemas que aquejan a nuestro país y sobre la percepción de los ciudadanos frente a ellos. Lejos del desenfadado optimismo de la opinión pública y algunos sectores de la sociedad civil colombiana, pareciese como si la confianza en las instituciones solo se trasladara a algunas de ellas y en conjunto pareciese como si la Democracia en general se estuviera connotando de una manera difusa y vacía, como bien lo demostró el estudio de *Cultura Política de la democracia en Colombia: 2007* realizado por LAPOP (Lapop, 2007:11). Además de esto, la confianza en las instituciones se encuentra en una cifra poco alentadora del 54% en promedio, donde las que tienen los mayores niveles son las que a su vez se encuentran altamente jerarquizadas, como la Iglesia Católica (69.4%) y las Fuerzas Armadas (60.7%), mientras que las que son en teoría más participativas y horizontales como los sindicatos (37.9%), los partidos políticos (38.5%) y el Concejo Municipal (47.1%) se encuentran en una situación de poca credibilidad y confianza por parte de los colombianos (Ibid:30).

Esta preocupación se expresa no solo en el nivel institucional sino que afecta otras dimensiones, como lo señala Francisco Pilotti quien expone que: “La confianza en las instituciones políticas está estrechamente relacionada con la confianza más básica que rige las relaciones interpersonales, componente clave del capital social, como es la confianza interpersonal” (Pilotti, en Torney-Purta y Amadeo, 2004:13).

El reto en este punto, estriba en entender que la confianza institucional y la confianza interpersonal, no son conceptos etéreos sino que se ven materializados en la vida cotidiana de las comunidades y en sus procesos de acción colectiva. La desconfianza interpersonal es producto, entre otros, de una percepción generalizada de miedo y frustración frente a la agresión, reflejo fehaciente de la intolerancia que permea todos los sectores de la sociedad colombiana².

Al ver cómo se están viendo afectados los diversos niveles de interacción entre los colombianos, el siguiente interrogante se orienta a cómo podría modificarse esta situación y al abordarlo desde una perspectiva analítica, se presenta el programa de Aulas en Paz. Este ha sido implementado desde el grado 2º hasta el grado 5º de algunas escuelas distritales de Bogotá, como un intento por reducir los niveles de agresividad a partir del marco normativo del Ministerio de Educación Nacional, y el cual se encuentra regido por cuatro ejes, principalmente relacionados con Derechos Humanos; Convivencia y Paz; Participación y Responsabilidad Democrática; y Pluralidad y valoración de la diferencia.

Este programa de Educación para la Paz, inspirado en otros programas internacionales como Fast Track (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999) y el Programa de Prevención de Montreal (Chaux, 2005; Tremblay et al., 1995), promueve la puesta en práctica de ocho competencias ciudadanas concretas y de vital importancia para el manejo constructivo de conflictos y la prevención de la agresión como son: manejo de la ira, empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, escucha activa, asertividad y cuestionamiento de creencias. Con esta situación se observa de entrada una concepción de competencia ciudadana aterrizada a contextos particulares y de corte práctico y aplicado a capacidades comunicativas, cognitivas y emocionales concretas; visión contraria a las miradas generalmente normativas en donde el discurso prevalece sobre la acción y que no solo se encuentran presentes en los programas de Educación para la Paz sino también en las nociones sobre ciudadanía impartidas en la escuela, las cuales en ocasiones no tienen ninguna eficacia por su mismo carácter normativo y muchas veces lejano a los niños y los contextos que afrontan en su

² Según el Instituto Nacional de Medicina Legal en 2007 se reportaron 304 casos de lesiones interpersonales por cada 100.000 habitantes; aun más preocupante es que en niños de 10 a 14 años la tasa de lesiones es de 100 casos por cada 100.000 habitantes.

cotidianidad. Es aquí donde surge el cuestionamiento principal de la presente investigación y es: ¿Puede un programa de Educación para la Paz como “Aulas en Paz” generar Cultura Política? Y si es así, qué mecanismos usa para lograr dicho fin?

Aunque la fase de evaluación del programa ya se llevó a cabo arrojando resultados prometedores en cuanto a reducción de niveles de agresividad y aumento en los comportamientos prosociales, seguimiento de normas y redes de amistad entre compañeros (Ramos, Nieto y Chaux, 2007), la evaluación como los autores mismos afirman, no se ha orientado a otras competencias tales como las que se requieren para participar activamente en procesos democráticos. A partir de este diagnóstico, se genera en este momento la primera hipótesis de trabajo para la investigación³:

Hipótesis 1: El programa “Aulas en Paz” no busca generar directamente Cultura Política en el sentido estricto del término.

Sumado a esto, los niveles de agresividad reducidos por el programa en su implementación en los niños de escuelas distritales, se pueden considerar como un avance en cuanto a la promoción de la Convivencia entendida esta como: “acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas; también es aprender a celebrar, a cumplir y reparar acuerdos” (Mockus, 2002: 21). Dicha puesta en práctica de comportamientos que privilegian la convivencia como pauta de interacción, no es precedente a la implementación del programa sino que deviene de una transformación de los modelos mentales entendidos de forma general como “estructuras cognitivas flexibles, que cambian en el tiempo, y son formadas por las respuestas que los organismos desarrollan para responder a una situación, así como para explicar e interpretar su entorno” (Mantzavinos, North y Shariq, 2004: 76). Este cambio en las estructuras cognitivas de los estudiantes plantea un desplazamiento en la forma en que interactúan y de manera general, desde la forma que conciben las instituciones, sobre

³ El desarrollo de la investigación en torno a hipótesis de trabajo, infiere una preocupación por dar claridad y especificidad a las relaciones conceptuales propuestas y a la metodología empleada para su comprobación. Para más información sobre la formulación de las hipótesis ver Anexo 1.

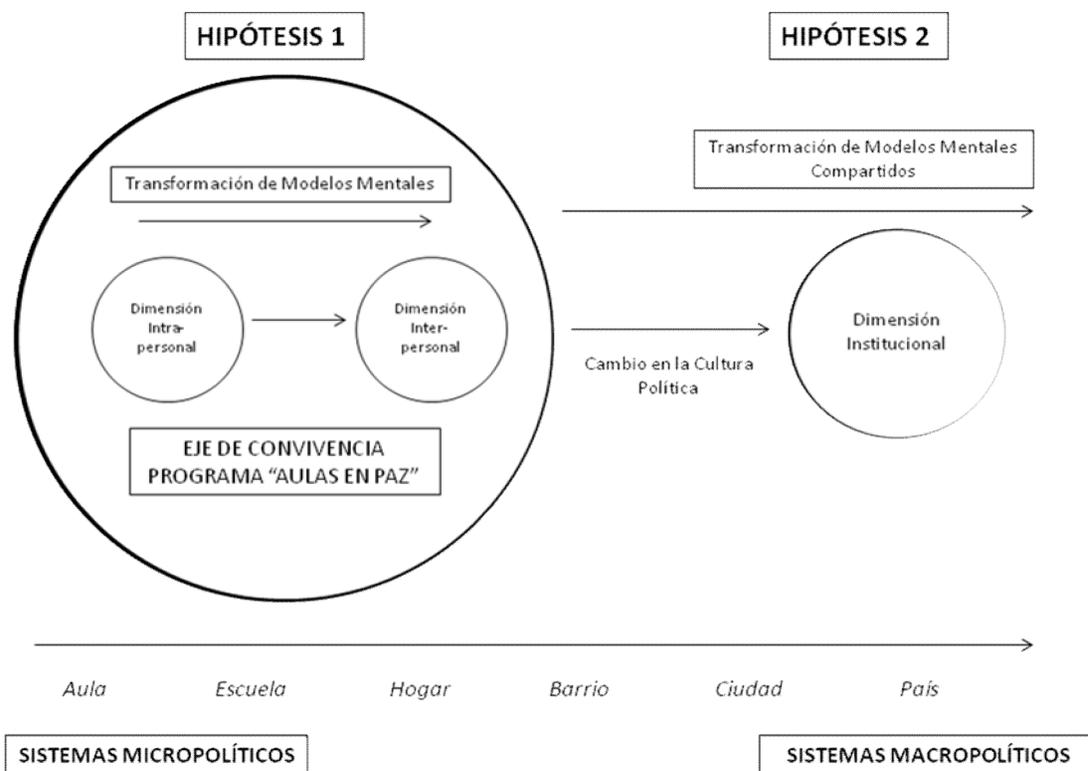
todo las informales, aunque no sea explícito este cambio de percepción. Dichas transformaciones sugieren un análisis de no solo cómo se afecta la dimensión intrapersonal sino cómo se va llegando a otras dimensiones cuyos cambios no son tan evidentes en una primera etapa de evaluación.

En esta medida, retomo el marco analítico propuesto por Casas (2008), quien destaca cuales son las posibles dimensiones desde las cuales se puede abordar la Educación para la Paz:

- La dimensión intrapersonal, en donde se observan las emociones, las creencias y como los individuos orientan sus acciones, en escenarios de desconfianza, prejuicios, etc.
- La dimensión de interacción interpersonal, en que se seleccionan estrategias de interjuego de acuerdo a los modelos mentales y a los posibles escenarios de cooperación y conflicto.
- La dimensión institucional, de acuerdo, tanto a lo formal como lo informal.
- Una última dimensión, hace alusión al juego entre actores de diversos órdenes, en pro de la definición de políticas públicas (policy game).

Entrando a considerar solo las dimensiones intrapersonal, interpersonal e institucional, y la posible modificación de los modelos mentales compartidos a nivel formal e informal, generada por el Programa de Aulas en Paz, la segunda hipótesis que planteo es:

Hipótesis 2: La convivencia promovida por Aulas en Paz, tiene un componente de cambio no intencional en la cultura política, pues los comportamientos fomentados por el programa hacen que exista una transformación de las actitudes pre-ciudadanas de los niños.



Gráfica No. 1. Formulación de Hipótesis. Elaboración propia.

Para llevar a cabo la comprobación de las anteriores hipótesis, se desarrollaron los siguientes objetivos:

Objetivo General: Establecer la existencia y operancia del (los) mecanismo (s) de transformación de Cultura Política, bajo el marco analítico de la Educación para la paz, a partir del programa "Aulas en Paz".

Objetivos Específicos:

- Identificar el (los) mecanismo (s) que opera (n) en la Educación para la paz como transformador de cultura política, específicamente de actitudes pre-ciudadanas, a través del Neoinstitucionalismo Cognitivo.
- Examinar el programa "Aulas en Paz" desde una perspectiva analítica.
- Construir indicadores aplicables al programa "Aulas en Paz" que midan el nivel de actitudes pre-ciudadanas en la población escogida.
- Operacionalizar los datos recogidos en el trabajo de campo, a través de los indicadores construidos.
- Analizar la presencia de mecanismos de transformación de cultura política, en el programa "Aulas en Paz" implementado en el Colegio La Giralda.

1.2 Metodología.

Con el fin de no caer en un optimismo desbordado al estudiar propuestas de transformación social de este tipo, es fundamental lograr conjugar los supuestos teóricos con una exhaustiva labor de recolección de evidencia empírica, que además de respaldar el análisis, logre darle un sentido riguroso y pertinente a la investigación.

Es así como, en concordancia con la comprobación de las hipótesis propuestas y el cumplimiento de los objetivos, el diseño metodológico de este trabajo se fundamentó en una investigación mixta (de corte cuantitativo y cualitativo), partiendo desde una perspectiva principalmente nomológico - deductiva, para lo cual se tomaron en cuenta ciertos axiomas fundamentales del Neoinstitucionalismo Cognitivo. El diseño metodológico estuvo inspirado en los trabajos de *Metodología de la investigación* (2006) de Roberto Hernández Sampieri, en lo referente a la formulación de hipótesis, recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, entre otras fases de la aplicación metodológica; de igual forma, se empleó la obra de Daniel Druckman, *Doing Research* (2005) para fundamentar el estudio de caso (Para ver la justificación del diseño metodológico empleado, así como el soporte teórico del mismo, remitirse al anexo 1). En esta medida, el trabajo de campo se estructuró a partir de encuestas y entrevistas, además de una fase exploratoria de observación del comportamiento de los niños.

Teniendo en cuenta, que el programa “Aulas en Paz” es Multi-componente y el componente de aula es solo uno de los tres que integran la totalidad del proyecto, las encuestas fueron aplicadas a distintos grupos en el colegio La Giralda, el cual por ser objeto tanto de la aplicación del programa como de la evaluación efectuada en el año 2007, se convierte en la población seleccionada para el desarrollo de la investigación. Las encuestas fueron aplicadas en el mes de Septiembre de 2008, a la totalidad de niños de los siguientes grupos:

- Niños de 4º de primaria a los cuales se aplicó el programa hace dos años y han seguido trabajando en el mismo – 4B.
- Niños de 4º de primaria a los cuales se les ha aplicado parte del programa desde hace un año y han trabajado esporádicamente fragmentos del mismo – 4C.

Cabe decir, que las encuestas no pretenden ser un método de muestreo en su definición extensa, puesto que los dos grupos seleccionados no son representativos ni del programa en general (el cual pretende para el próximo año lograr llegar a 1050 niños incluyendo su fase de extensión en el país), ni de la población estudiantil a nivel distrital (964.656 niños y jóvenes, según la Secretaría de Educación Distrital para el año 2006) ni nacional (11.110.783 niños y jóvenes, según el Ministerio de Educación, para el año 2008). La justificación del empleo de encuestas infiere una preocupación por revelar probables patrones de comportamiento y rasgos a ser interpretados posteriormente. Por su parte, las entrevistas fueron realizadas a:

- Directivos: nuevo rector y antigua rectora del plantel.
- Profesores: profesora actual de 4B, profesor actual de 4C y profesora antigua de 4B.
- Niños: Los identificados por los profesores como “Mas Prosociales” de 4B, “Menos Prosociales” de 4B, “Mas Prosociales de 4C, y “Menos Prosociales” de 4C. En total son 8 niños de ambos cursos repartidos en 4 niñas y 4 niños.
- Padres de Familia: Fueron seleccionados los padres de los niños entrevistados anteriormente.

El desarrollo de la metodología responde al carácter variado de los grupos que se afectan en el programa y además, a la necesidad de contemplar también el contexto en el cual se desenvuelven los niños y a los individuos o grupos que tienen interés en el proyecto y su efectividad (Druckman, 2005:298).

2. NEOINSTITUCIONALISMO COGNITIVO: UNA MIRADA ANALÍTICA DEL PROBLEMA.

Con la intención de dar una aproximación propia de la Ciencia Política en concordancia tanto con la Educación para la Paz y la Cultura Política, a partir de una perspectiva analítica, el enfoque empleado será el Neoinstitucionalismo Cognitivo. En este enfoque desarrollado por Denzau y North (1994); Mantzavinos (2001); Mantzavinos, North y Shariq (2004) y North (2005), se busca dar explicaciones sobre la construcción de instituciones a partir de la comprensión del comportamiento humano y su influencia sobre ese proceso⁴. Para lograr dicho cometido, esta perspectiva recurre a disciplinas tales como la Sociología, la Psicología, la Neurociencia, la Biología, entre otras, cuyos conceptos son pertinentes y complementan las explicaciones dadas en este sentido.

En primera medida, entenderemos las instituciones como las reglas del juego de una sociedad, reforzadas mediante la ley o mediante otros mecanismos de control social que moldean la interacción humana. (North, 1995:3). Estas instituciones son de dos tipos: las informales compuestas de convenciones, reglas morales y normas sociales y las formales relacionadas con la Ley o un tercero como el Estado (Mantzavinos, Op.cit:85). Las instituciones como reglas del juego estabilizan las expectativas y reducen la incertidumbre entre los agentes, por lo cual el rol que desempeñan en la sociedad es primordial.

El cambio en las instituciones puede tener lugar en dos sentidos, un cambio institucional iniciado por un individuo e imitado por otros, o puede ser iniciado por varios individuos que actúan colectivamente respondiendo a un nuevo problema social. (Mantzavinos, Ibid:95). A partir de los planteamientos de Mantzavinos, North y Shariq se considera que desde un punto de vista externo las instituciones son regularidades de comportamiento compartidas entre la población y desde una perspectiva interna son modelos mentales compartidos o soluciones compartidas para problemas frecuentes de interacción humana. (Mantzavinos, North y Shariq, Op.cit:77).

⁴ A propósito del objetivo del Neoinstitucionalismo Cognitivo, Mantzavinos, North y Shariq, sostienen que esta corriente se preocupa por “la emergencia y efectos de las relaciones entre instituciones formales e informales en los mercados políticos”, lo cual está determinado crucialmente por los procesos de aprendizaje individual y colectivo. (Mantzavinos, et al, 2004:81)

De acuerdo al precepto en el que las instituciones son equiparadas al concepto de modelos mentales compartidos, se parte en este trabajo del supuesto teórico que concibe a los modelos mentales como “estructuras cognitivas flexibles, que cambian en el tiempo, y son formadas por las respuestas que los organismos desarrollan para responder a una situación, así como para explicar e interpretar su entorno” (Mantzavinos, North y Shariq, Ibid: 76).

Las instituciones surgen de los modelos mentales compartidos, es decir, a través del aprendizaje colectivo (Mantzavinos, Ibid:77) y como los modelos mentales se componen de reglas transitorias y coherentes, el aprendizaje se podría entender como un complejo mecanismo de modificación de reglas de acuerdo a la retroalimentación (feedback) basada en el entorno. (Ibid: 28).

Retomando al mismo Mantzavinos, los modelos mentales proporcionan el marco para una interpretación común de la realidad y estos modelos además de representar como se dijo anteriormente el aprendizaje colectivo de una sociedad, pueden implicar también una clara evolución Cultural, en tanto se entiende por evolución: un proceso abierto de adaptación y mutación de un fenómeno informado por la vida y cuya esencia es el cambio (Casas, Salamanca y Otoya, 2009).

En esta medida, la educación debe ser vista como una estrategia de generación de procesos de aprendizaje que no se limitan a transmitir información, sino que siguiendo a Mantzavinos, North y Shariq (2004:77), debe generar una transición de ausencia de comportamiento efectivo a una situación en la que emerjan conductas eficientes para la resolución de problemas en los individuos⁵.

El marco bajo el cual se resuelven estos problemas implica considerar no solo cómo se realiza este proceso, que en muchos casos se da de manera inconsciente o automática, sino a qué podríamos

5 Es indispensable argumentar que el punto de partida de esta investigación es el Individualismo Metodológico en tanto, la estructura y cambios de los fenómenos sociales son en principio explicables por las acciones de los individuos (North, 1982:1). En esa medida, la unidad de análisis será la acción humana individualmente considerada y los mecanismos causales presentes en las interacciones entre individuos, es decir, las decisiones que estos toman (Abitbol y Botero, 2005:134).

atribuir en general las acciones de los seres humanos. Elster (1997, cap.2) nos sitúa en que las motivaciones de dichas acciones se componen de tres partes: Racionalidad, Emociones y Normas Sociales. En la mayoría de las ocasiones las emociones superan a los otros dos componentes, por lo cual en términos generales no podríamos hablar de que el comportamiento humano se adecua a leyes generales, sino que en virtud de la incertidumbre, el carácter errático y la condición de ensayo y error de los seres humanos, es necesario ampliar nuestro campo de análisis dotándolo de un carácter flexible pero no indeterminado.

Es aquí donde aparecen los mecanismos como justamente intermediarios entre las leyes y las simples descripciones. Estos mecanismos son patrones causales que se producen con frecuencia, se reconocen fácilmente y surgen en condiciones desconocidas. (Elster, *Ibid*:179). Como no se pretenden establecer leyes, lo que se tiene que hacer es generalizar en torno a un aspecto concreto y específico de la situación, el cual permita “predecir” en términos relativos, qué mecanismo será activado. En este sentido, Elster prefiere los mecanismos atómicos que son las más pequeñas generalizaciones.

Para este mismo autor, las explicaciones deben tener más vínculos causales y ser más detalladas, puesto que no siempre controlamos los terceros factores y lo mejor que podemos hacer es pasar de leyes con alto nivel de abstracción a pequeñas leyes con bajo nivel de abstracción (Elster, 2007:34). La clave en todo esto es que las explicaciones conviene estar ancladas en última instancia a hipótesis sobre el comportamiento individual.

Es importante en este punto, también definir los valores como el componente para entender los modelos mentales, pues suponen una capacidad directa de influir en las acciones humanas individuales en primer lugar, y posteriormente ser aprendidos colectivamente. Volviendo a la perspectiva evolucionista que es transversal a esta propuesta, cabe citar a Richard Dawkins (2006) quien asocia los valores a los “memes”. Estos son definidos como “unidades de información intelectual o cultural, que sobreviven mucho tiempo antes de reconocerse como tal, y que puede pasar de mente en mente (Herrera, 2006:42). En esta medida, los valores sociales y económicos

subyacentes a cualquier sociedad, ejercen influencia en las actitudes y en la conformación de “capital cultural” (término acuñado para definir el acervo de valores de una sociedad, Hoyos y Herrera, 2006:44), por lo cual no puede perderse de vista tanto la identificación de estos valores como su injerencia en la interacción de los individuos.

3. ¿DE DÓNDE PARTIMOS? UN ACERCAMIENTO ANALÍTICO A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Entrando en materia, la *educación para la paz* (en adelante EpP), no es un campo de estudio agotado ni mucho menos delimitado por perspectivas particulares, en cambio, a partir de esta investigación se redefinió su tradicional significado normativo y se descubrió su enorme potencialidad al ser aplicado en escenarios concretos. Para llegar a ese punto, se realizó una revisión de las principales fuentes bibliográficas que ilustran su recorrido histórico y su constitución como un área significativa dentro del campo de la Resolución de Conflictos (Ver Evolución de la EpP a nivel mundial y el caso colombiano, en el anexo 2).

En esta sección, se presentarán los principales conceptos subyacentes a la EpP, y se hará énfasis en la exposición del marco analítico propuesto por Andrés Casas, el cual retoma las nociones principales de la mirada neoinstitucional abordada en el capítulo anterior.

3.1 Conceptos relevantes.

Es importante, hacer claridad en el concepto de paz, que incluso desde los orígenes de la Investigación para la Paz, se constituye como la antítesis de la violencia y no la guerra; la violencia, desde una perspectiva de Galtung existe cuando “los seres humanos están influidos de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales”(Galtung, 1985: 30) y en esta medida se presenta una obstaculización de la autorrealización humana, y el hacerle frente no solo subsume una intrínseca necesidad de evitar la violencia directa sino también la estructural. En términos de Lederach, la paz es “la ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas (guerras, marginación, etc) pero también es la presencia de condiciones y circunstancias deseadas. La paz positiva es la cooperación (la colaboración, la mutua asistencia, el mutuo entendimiento y confianza), es una asociación activa, caracterizada sobre todo por el mutuo beneficio de una relación positiva” (Lederach, 1984: 31). Superando el maximalismo de la paz positiva, recientemente la academia especializada en este tema, ha preferido emplear el término “paz imperfecta”, como aquel que enmarca los procesos complejos e inacabados

de construcción de paz, en donde el empoderamiento pacifista es llevado a cabo por individuos que poseen rasgos conflictivos, pero también cooperativos y altruistas en determinados momentos y contextos (Muñoz, F y Molina B, 2005).

A partir de la investigación para la paz se buscó darle más científicidad a los temas asociados a la paz, la violencia y el conflicto, además de ampliar las perspectivas existentes, haciendo de este un campo transdisciplinar. Entre las características que este movimiento le otorga a la EpP, se encuentran “considerar el proceso educativo como actividad política, la integración de la educación para la paz en el proceso global del cambio social, la concepción global del mundo, el énfasis en los métodos socio-afectivos y en la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, el enfoque interdisciplinar, la coherencia en la forma de educar y de vivir, la orientación inherente a la acción y la relación entre la investigación, la acción y la educación para la paz” (Casas, et. al. 2009).

Entonces, ¿cómo podrá definirse la educación para la paz? De acuerdo a Xesus Jares, la EpP se puede concebir como “un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia”, esto devela las características que menciona también Jares de EpP como una dimensión transversal que afectan todas las etapas educativas y por lo tanto es un proceso continuo y permanente.

Otra definición que resulta valiosa para el propósito de conceptualizar la EpP es la dada por Alicia Cabezudo, “la educación para la paz es hoy un término pluridimensional e incluye un conjunto de conceptos, ideas y actividades que se demuestran desde las acciones de sensibilización y divulgación para promover una cultura de paz, hasta las prácticas pedagógicas concretas en el ámbito de la educación formal, no formal e informal” (Cabezudo, 2006).

Sin embargo, me dejo tentar por la definición dada por Nordquist (2007, citado por Casas 2008:97)

que propone que la Educación para la Paz, puede ser vista como un proceso de formación de mentes con el objetivo expreso de entender y practicar formas no violentas de resolución de conflictos y la explicación dada por Casas (2008:85), la cual parte de un campo más amplio que estudia los mecanismos para la transformación de valores, habilidades y por tanto, conductas relativas a la manera en que las personas y los grupos resuelven problemas derivados de la interacción personal.

3.2. Pensando analíticamente la EpP.

Contemplando los conceptos de EpP de Nordquist y Casas presentados anteriormente, entraré a esbozar de manera general los puntos principales de la mirada analítica, con la cual Casas, se aproxima a la EpP y a su aplicación empírica. En primer lugar, y retomando de nuevo a Nordquist, la EpP tiene una unidad de análisis fundamental como es la mente humana⁶, un indicador que es el cambio y un problema que enfrentar, el cual consiste en la resolución no violenta de los conflictos.

Con la exposición de estos preceptos teóricos, el marco analítico propuesto por Casas busca “explicar, analizar, describir y transformar modelos mentales relativos a la manera en que las personas y los grupos resuelven de forma no violenta problemas de cooperación y conflicto” (Casas, 2008:109). En aras de llevar a cabo estos objetivos y lograr sustentar empíricamente procesos de aprendizaje individual, procesos de decisión y procesos de aprendizaje social que den cuenta del cambio institucional subyacente a las comunidades, es indispensable explicar de manera concisa las dimensiones y los niveles en los cuales fluctúan las relaciones humanas y más específicamente, los procesos de decisión frente a situaciones de cooperación y conflicto.

⁶ Casas se inclina por una definición propia del Neoinstitucionalismo Cognitivo, en la cual la mente es “una compleja estructura que de manera activa interpreta y clasifica las señales recibidas a través de los sentidos” (Casas, 2008:101).

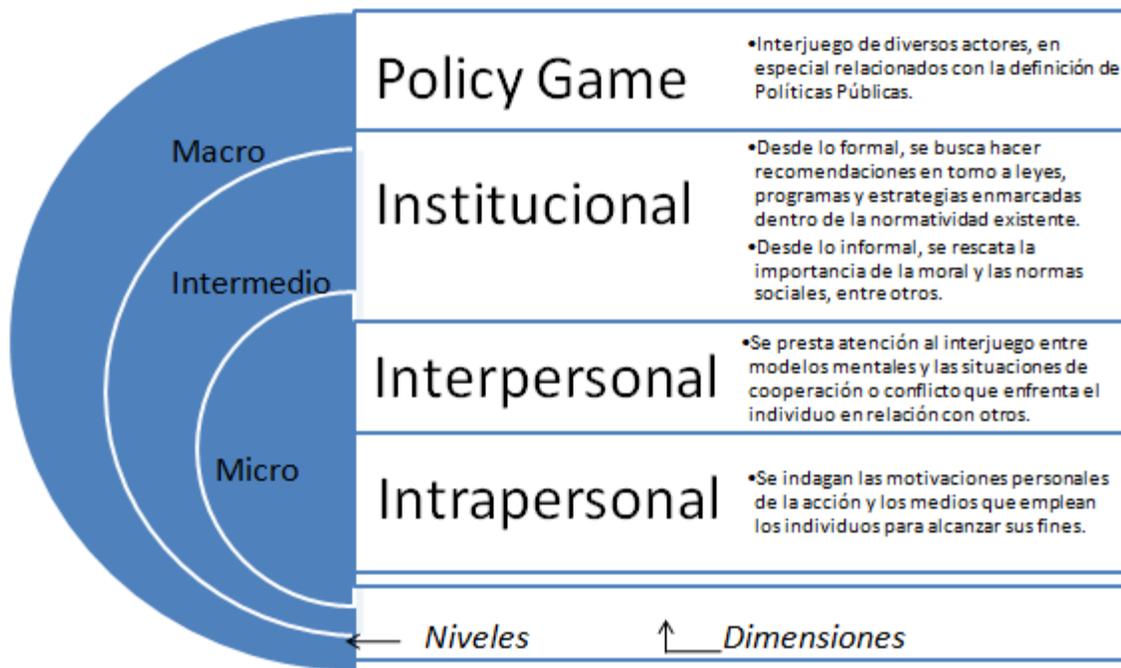


Gráfico No. 2. Elaboración propia con base en el marco analítico de Casas (2008:109-111)

Es así como, adicional a las dimensiones de la vida individual y colectiva que se habían presentado al inicio de este trabajo, se deben referenciar los diferentes niveles de interacción en la sociedad. Un nivel micro compuesto por actores individuales y grupales que inciden directamente en situaciones de conflicto (Ej: estudiantes, docentes, directivos, etc); un nivel intermedio constituido por organizaciones (Ej: Institución educativa, junta de padres, etc); y finalmente, un nivel macro compuesto por diseñadores de política y tomadores de decisiones (Ej: Ministerios, agencias de cooperación, etc). (Casas, *Ibid*: 111).

Como se puede observar en el anterior esquema, las dimensiones y niveles son interdependientes, por lo cual, el campo de la EpP es amplio considerando sus actores, procesos y dinámicas de interacción, y en esa medida, el estudio analítico del mismo implica detenerse cuidadosamente, no solo en el reconocimiento de estos factores sino en los procesos de retroalimentación (feedback) que fluctúan a lo largo y ancho de todo el modelo.

4. LA CULTURA POLÍTICA: UN DESAFÍO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO.

Teniendo presentes, las dimensiones y niveles del esquema analítico de la EpP, en este capítulo se abordará la Cultura Política desde una perspectiva politológica en la cual se intentará, en primer lugar, situar las raíces ontológicas del término y posteriormente, detallar la propuesta analítica que recientemente ha situado a la Cultura Política como un área novedosa de estudio y aplicación.

El hecho de pensar la Cultura Política (en adelante CP) supone un desafío en términos epistemológicos y metodológicos en tanto, su explicación analítica requiere profundizar en sus correspondientes raíces ontológicas, a causa de la utilización de este concepto en diferentes perspectivas de las ciencias sociales (Antropología, Sociología, entre otras); por esta razón, es menester nuestro, lograr delimitarla de acuerdo a nuestra disciplina particular, sin demeritar desde luego, los aportes hechos desde otras perspectivas. Por esta razón, el concepto de Cultura Política aquí empleado, parte de la noción de política de Shepsle y Boncheck (1997), según la cual existen dos dimensiones de la política a considerar a la hora de analizar fenómenos políticos. En esta medida, sus principales categorías conceptuales son las políticas de la “P” mayúscula (Capital “P” Politics) y políticas de la “p” minúscula (small “p” politics), en donde las primeras hacen referencia a la tradicional concepción de David Easton (1953) como “el reparto terminante de valores en una sociedad” (Easton, 1953: 13); por otro lado, las políticas de la “p” minúscula, implican un espectro más amplio y suponen considerar las relaciones que permean todos los procesos políticos en la sociedad, haciendo especial énfasis a las denominadas instituciones informales, las cuales, contrarias a las instituciones formales se desarrollan en un ámbito micropolítico y no macropolítico.

Siguiendo con esta idea de deconstrucción ontológica del término, es posible observar como el concepto de “Cultura” también ha sido tocado desde diversas perspectivas disciplinares, por lo cual, y en aras de clarificar a partir de un marco analítico de la Ciencia Política, delimitaremos su acepción a la mirada que nos ofrece el Neoinstitucionalismo Cognitivo, en donde el término “Cultura” es un conjunto de instituciones informales, las cuales desde un punto de vista interno, son modelos mentales compartidos.

Un concepto cercano a esta idea es la que proponen Lichterman y Cefai (2006: 392), los cuales entienden por cultura: “modelos de símbolos, significados y estilos de acción, compartidos públicamente, que pueden permitir u obligar ciertas acciones en las personas”, es decir, conforman un marco de referencia para la conducta individual y la interacción interpersonal, en tanto constituyen un conjunto de restricciones u oportunidades para el desarrollo de dichas acciones conductuales.

4.1 Nuevas tendencias en las explicaciones sobre Cultura Política.

El reto en este punto estriba en lograr operacionalizar el término Cultura Política con el fin de poder dimensionarlo no solo en una faceta teórica como la mencionada anteriormente, sino adaptarlo a las particularidades que la sociedad humana requiere en el terreno práctico.

A raíz de lo anterior y de la misma forma en que se acogió una mirada analítica de la EpP, se expondrá en este apartado una propuesta novedosa sobre la CP hecha por Dieter Fuchs, la cual a pesar de ser reciente se basa en la visión clásica del término de “Cultura Política” correspondiente a Almond y Verba. Estos autores la caracterizan como un conjunto de orientaciones y actitudes que expresa una persona respecto del sistema político y del rol que desempeña en la sociedad (Almond y Verba, 1965:3). Este grupo de orientaciones psicológicas, tomó prestados elementos de la teoría del Sistema Social de Talcott Parsons (Parsons y Shils, 1951) en especial, lo referente a las orientaciones subjetivas y el énfasis en la internalización de los valores culturales (Para ver otras definiciones y aspectos de la Cultura Política ver Anexo 3).

Poniendo de precedente la anterior definición, Fuchs expresa en su artículo “The Political Culture Paradigm”, que la CP puede subdividirse en tres categorías (System culture, process culture y policy culture) (Fuchs, 2007:164). La primera de ellas, parte de la noción de Easton (1965) de Sistema Cultural y se puede entender a partir del siguiente gráfico:

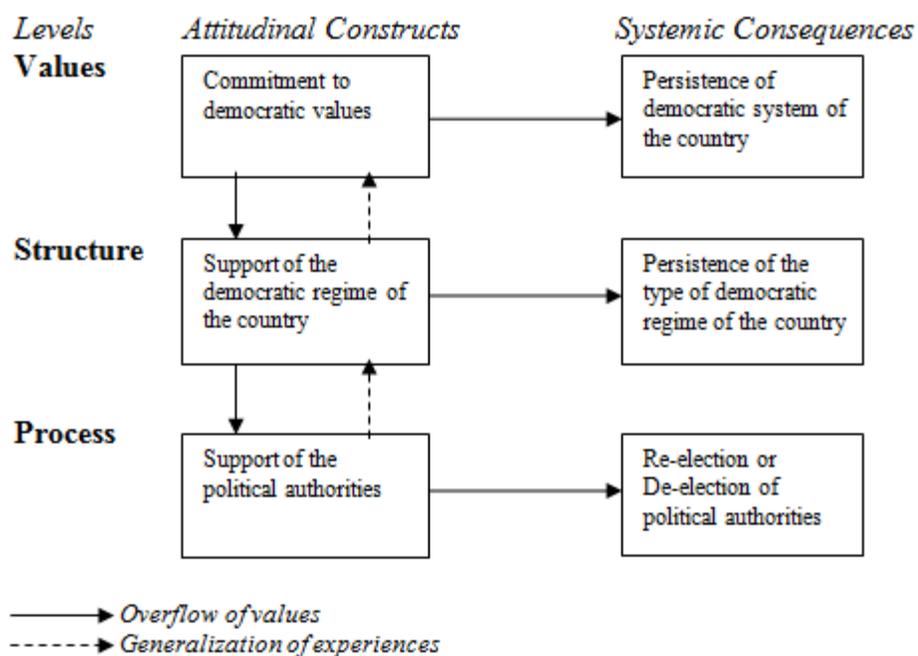


Gráfico No 3. Modelo de Sistema Cultural, en Fuchs (2007:166)

A raíz de este esquema, se entiende cómo las actitudes políticas de los ciudadanos y su aceptación de los valores democráticos, cimentan la persistencia tanto del sistema democrático, como del régimen o las autoridades, dependiendo del nivel que se esté analizando.

Las otras dos categorías presentes en la explicación de Fuchs, hacen referencia a cómo se desarrollan las actitudes políticas en cada individuo y cómo interactúan con las actitudes de los demás; estas interacciones producen una serie de factores determinantes para el desarrollo de las sociedades tales como: confianza, competencia cooperativa, hostilidad, etc. (Fuchs, Ibid:170). Apoyado en Putnam y su obra *Making Democracy Work* (1991), Fuchs comenta que el conjunto de estos productos constituye el concepto de capital social, el cual se caracteriza por la presencia de confianza, normas y redes cívicas en una comunidad (Para más información sobre Capital Social ver anexo 4).

Como se puede observar, la Cultura Política es una propiedad atribuida a un grupo de personas,

pero aquí justamente radica uno de los grandes inconvenientes de las acepciones teóricas en torno a la CP, puesto que como sabemos las actitudes, creencias y valores son fenómenos atribuibles en principio a un nivel individual. El problema de la agregación, es uno de los grandes retos de los académicos que estudian este tema, y el uso de la propuesta analítica de Fuchs, puede ser un probable camino para indagar los microfundamentos que componen la Cultura Política, y en esa medida, no caer en falacias ni arbitrariedades.

De manera similar a la propuesta analítica de EpP, la Cultura Política está compuesta por valores, estructuras y procesos, enmarcados en distintos niveles de interacción, y que se traducen en actitudes políticas individuales, que se tocan y trastocan con las actitudes políticas de otros. Este análisis multidimensional de la CP, no puede dejar de lado el mecanismo básico de transmisión de esas actitudes: los procesos de socialización.

4.2 Socialización política y cultura cívica: más allá de los planteamientos teóricos.

Esta mirada analítica de la Cultura Política y sus inherentes implicaciones sobre el desarrollo y permanencia de los sistemas políticos, infieren la comprensión del término: “Socialización Política”, que consiste en la adquisición de conocimientos, capacidades y disposiciones por parte de los individuos, lo cual les permite participar con mayor o menor eficacia en decisiones de la vida pública en su comunidad. A raíz de la investigación en este campo, se ha logrado evidenciar cómo estas experiencias de socialización afectan significativamente las predisposiciones básicas de la personalidad en los individuos y pueden llegar a influir su comportamiento político (Almond y Verba, Op.cit: 267), sumado al hecho de que diversos avances en las teorías sobre el desarrollo cognitivo permiten asegurar que en la niñez y adolescencia, la receptividad es mayor (ver el siguiente capítulo).

Al hablar de socialización política se está hablando del desarrollo de actitudes políticas, por medio de agentes socializadores como la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc, los cuales transmiten valores como el respeto a la autoridad, obediencia, integración al sistema político, etc. (Dawson y Prewitt, 1969; Almond y Verba 1965; Almond y Coleman, 1996). A partir de lo expuesto

anteriormente, se evidencia la importancia de la escuela como agente socializador, debido a que el aprendizaje, como vehículo transformador de modelos mentales, puede orientar las estructuras de significación del individuo y por tanto, su identificación con grupos e instituciones particulares. He aquí el alcance de la Cultura Cívica, como herramienta que promueve ciertos valores específicos para que el individuo ejerza su ciudadanía, lo cual, indiscutiblemente, facilitaría el desarrollo y el funcionamiento de los sistemas democráticos (Almond y Verba, 1965).

Una de las propuestas más destacables al momento de aplicar los principios de la Cultura Cívica en nuestro país es el caso específico de Mockus⁷, quien bajo el concepto de “convivencia” logra articular todo un cambio cultural; al respecto, Mockus sostiene que “convivir es acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas; también es aprender a celebrar, a cumplir y a reparar acuerdos.” (Mockus, 2002: 21). Es precisamente, la convivencia, el elemento armonizador entre Ley, Moral y Cultura, los tres pilares de la administración Mockus en lo referente al tema de la “Cultura Ciudadana”, entendida esta última, a partir de la “autorregulación interpersonal” de las personas en Bogotá. Es así como Mockus señala siete caminos hacia la convivencia: Nomia, Adhesión a la ley, Orden pero con ley y superación del descuido con los acuerdos, Pluralismo, Acordar, Respeto Igualitario y Cultura Democrática para un pluralismo viable. (Ver ampliación del caso Bogotano en el marco de la Cultura Cívica en el anexo 5).

4.3 ¿Por qué entonces llegar al tema de las competencias ciudadanas?

Los dos temas neurálgicos que convergen en este trabajo son la Educación para la Paz y la Cultura Política, los cuales partiendo de la información recolectada y los estudios analizados, confluyen en algo denominado “Competencias Ciudadanas”. Precisamente, este término pretende ser, además del mecanismo que hace de puente entre los dos campos de investigación, la pauta de materialización de los postulados teóricos descritos anteriormente, presentes en el programa “Aulas en Paz” a ser estudiado más adelante. Es por esta razón, que a continuación se presentará una

⁷ Estas propuestas complementan la normatividad vigente, es decir, los artículos 41 y 67 de la Constitución Política de Colombia que establecen como obligatorios, el estudio y la enseñanza de la instrucción cívica en todas las instituciones educativas del país.

sucinta descripción del término “competencia” y la explicación de cómo se articulan analíticamente dichas características a una definición más completa y pertinente de “competencia ciudadana”.

En primer lugar, la aproximación al concepto de “Competencias” en Colombia, remite a la investigación que realizó la Universidad Nacional contratada por la secretaría de Educación Distrital, en donde se estableció que no debe propenderse por una simple adquisición de conocimientos, sino que es vital desarrollar un “conocimiento reflexivo” en el que se involucren tanto las dimensiones conceptuales (cognitivas) como las operacionales (procedimentales e instrumentales) y logren aplicarse a contextos particulares en los cuales los conocimientos puedan ser efectivamente empleados para resolver problemas.

Es aquí donde aparece el aprendizaje ciudadano como una forma de socialización política, a través de mecanismos de autorreferencialidad cívica, es decir, desarrolla tanto procesos identitarios como una consciencia reflexiva; y de descentración ciudadana, por los cuales autorregula sus actitudes con normas y valores de su comunidad (Gómez, 2005: 81).

Teniendo en cuenta lo anterior, solo queda entrar en detalle del concepto “Competencias Ciudadanas”, que no ha sido menos debatido y de todas formas, suscita distintas interpretaciones. Desde la perspectiva de la Psicología Política, Weiss (1981, citado por Seoane, 1988:154) hace una distinción entre cuatro dimensiones de la “competencia política” o “competencia de acción política”, a saber: Voluntad de participación, Conciencia de responsabilidad (o conciencia social), Tolerancia Política y Conciencia Moral (comunitaria). De esta manera, se observa que la construcción de estas competencias ciudadanas no puede estar sujeta a una simple aceptación tácita de las normas, sino requiere atravesar por una serie de mediaciones simbólicas que generen, a partir del aprendizaje cívico, un fuerte compromiso con lo público y una actitud crítica hacia todas las estructuras sociales.

La definición de Competencias Ciudadanas, que se acerca a todos estos preceptos y que será el eje transversal de esta investigación, es la dada por Enrique Chauv, quien diseñó los estándares en competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, la cual expresa que las

Competencias Ciudadanas son: “los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente” (Chaux, et.al, 2004:20).

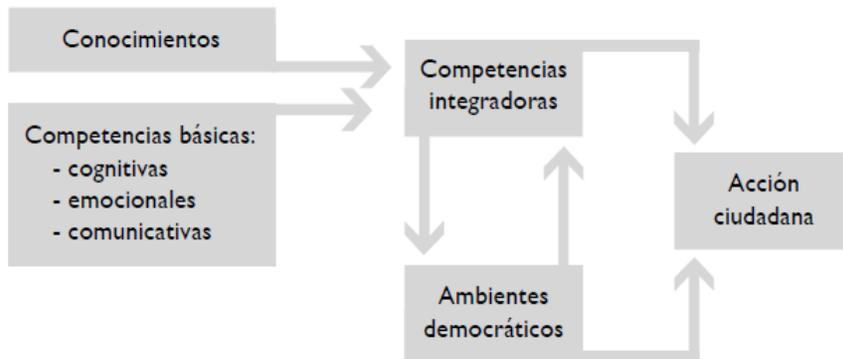


Gráfico No. 4. Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana. En Chaux, Lleras y Velásquez, 2004: 21.

A partir de la anterior imagen se explican las dimensiones fundamentales para la acción ciudadana, a partir de la cual se establece que las competencias básicas, las competencias integradoras, los conocimientos y los ambientes democráticos cumplen un papel fundamental en la orientación de la acción ciudadana como bien se dijo en el concepto de competencia ciudadana de Chaux. Sumado a esta definición, considero que puede incorporarse el mecanismo de feedback entre estos factores, como una variable crucial para el desarrollo de la acción ciudadana, en tanto el aprendizaje obtenido a través de la interacción de estos componentes, determinará la adaptabilidad de los preceptos teóricos a contextos particulares. (Más sobre el tema de competencias, competencias sociales y competencias ciudadanas en Colombia en el Anexo 6).

En virtud de los elementos teóricos analizados en estos capítulos, me atrevería a decir que una competencia ciudadana, desde una perspectiva analítica, es la capacidad de aplicar el conocimiento cognitivo, a situaciones socialmente problemáticas, generando actitudes políticas tendientes a la participación y la autorregulación social. Este concepto es dinámico, en tanto, debe atravesar por un proceso de feedback que genere aprendizaje, y provoque un desplazamiento y posterior cristalización de los modelos mentales. En esa medida, las competencias ciudadanas pueden generar conductas eficientes y permanentes de actitudes políticas cooperativas e incluyentes, en consonancia con el sistema democrático existente.

5. CIUDADANÍA Y PRECIUDADANÍA: REDEFINIENDO LOS LÍMITES.

Tras este ejercicio de rastreo y observación de pautas conceptuales analíticas que nos han llevado a considerar el tema de la Educación para la Paz y la Cultura Política desde otras miradas, surge una nueva inquietud: ¿qué papel tienen los niños en todo esto? En esa medida, este capítulo, no pretende estar desarticulado de los anteriores, sino constituir el soporte psico-cognitivo de los argumentos antes presentados y del estudio de caso que se expondrá más adelante.

Para poder establecer un puente de comunicación entre los postulados teóricos y su real aplicación en la realidad debemos partir de subcategorizar la Cultura Política en dos componentes claves como son la *ciudadanía* y lo que algunos autores denominan la *preciudadanía*. La noción de ciudadanía supone permanentes tensiones y deconstrucciones fundadas en el mismo carácter dinámico del término. No es lo mismo, por tanto, hablar del ciudadano de la Grecia Antigua o del ciudadano moderno, donde autores como Garay privilegian el desarrollo del “verdadero” ciudadano en el siglo XX, pues se produce una delimitación por el Estado-Nación al que pertenece y por poseer derechos civiles, políticos y sociales específicos (Garay, 2000). Incluso, no solo se ha producido un desplazamiento en cuanto al momento histórico sino a la función de la ciudadanía dentro de las relaciones en una sociedad; en épocas anteriores, la ciudadanía se revestía de la capacidad de movilización en torno a la exigencia de ciertos derechos (de hecho, el movimiento por los derechos humanos fue netamente ciudadano), en esta época, se podría decir que la ciudadanía “es una referencia a un conjunto de derechos, a una fuente de legitimidad y a una entidad inasible de la que nadie puede apropiarse o tener un saber privilegiado” (Cheresky, en Quiroga, Villavicencio y Vermeren, 2001:157).

En este sentido, la ciudadanía en términos generales, se ha expandido no solo para representar ciertos derechos jurídicos y políticos formales sino para dotar de valor el ejercicio mismo de la participación democrática, yendo más allá de las clásicas categorizaciones republicanas y comunitaristas (Garay, 2000). Así mismo, y en concordancia con estos supuestos, Cortina (1997) define la ciudadanía como una relación de doble vía entre el sujeto y la comunidad, relación que

garantiza al primero los derechos que la comunidad reconoce como legítimos y le exige lealtad permanente.

Incluso, algunos prestigiosos profesores en Educación como Joel Westheimer y Joseph Kahne, definen que existen distintos tipos de ciudadanos y que cada una de esas categorías inciden determinantemente en el desarrollo del sistema Democrático (Wetsheimer y Kahne, 2004). En esa medida, los autores distinguen a los ciudadanos responsables, a los ciudadanos participantes y a los ciudadanos justos, denotando que cada una de estas características tiene que ser una parte clave en el desarrollo de los programas de educación cívica en las escuelas, que promueva visiones de educación cívica “avanzadas” y lejos de los paradigmas tradicionales y normativos.

Sin embargo, la relación entre ciudadanía y niñez, no ha sido tan clara desde una perspectiva teórica, y pareciese que su delimitación ha sido históricamente constreñida a la esfera jurídica, en tanto, la infancia no puede ser considerada dentro de los parámetros ciudadanos extensos por no contar con la edad que la mayoría de las constituciones mundiales exige. En esta medida, cabe resaltar ciertos esfuerzos por redefinir al menos en un nivel conceptual, el papel que tienen los niños frente al sistema político en torno a una resignificación del término “ciudadanía”.

En este sentido, la infancia durante mucho tiempo estuvo relegada a una esfera de lo privado, por lo cual en los últimos años se han realizado esfuerzos por resignificar las capacidades políticas y sociales de los niños. Estas versan en lograr que ellos comprendan que tienen derechos y deberes, y que además tienen que vigilar y pugnar por su cumplimiento; muchos autores, asocian estas ideas con la capacidad que los niños tienen para dialogar, tomar decisiones, resolver conflictos de manera no violenta, organizarse, cumplir los acuerdos, etc, lo cual, de manera clara, infiere rasgos ciudadanos estrechamente relacionados con la promoción de la Cultura Política.

Las dimensiones cognitiva, afectiva y evaluativa de la Cultura Política, permiten establecer un puente más cercano a la realidad particular de los niños y en cierta medida, puede ser una valiosa herramienta a la hora de comprender y ante todo, resignificar los valores, creencias y principios sobre

los que reside el comportamiento ciudadano y las capacidades y actitudes asociadas a él.

Un aporte valioso reside en los autores Gonzalo García y Sergio Micco (1997), quienes retomaron la preocupación inmersa en la convención de los Derechos del Niño (1989), la cual busca entre otros derechos promulgados, procurar el desarrollo moral y de la personalidad, a partir de un contexto cultural específico. Ellos establecen que es conveniente la existencia de un tránsito gradual de la heteronomía a la autonomía, lo que a su vez garantizaría que los sujetos desarrollaran las características del ciudadano que requiere la democracia.

Es aquí donde surge la noción de “preciudadanía”, como un espacio de preparación previo en donde los niños, niñas y adolescentes puedan hacer una efectiva apropiación de los valores y principios propios de la ciudadanía, haciendo énfasis en la ciudadanía no solo como derecho sino también como práctica recurrente. En palabras de García y Micco (1997:243): “Con ello se indica claramente la presencia de un preciudadano que no está desprovisto de derechos, sino que ellos mismos y su adecuado ejercicio son los que apuntan a la conquista definitiva de su ciudadanía. Así como la calidad del ciudadano y de su compromiso comunitario pasa por el ejercicio sostenido de sus derechos, el niño adquirirá la virtud de la ciudadanía, no por el transcurso del tiempo, sino por su práctica cotidiana”.

5.1 ¿Qué tan factible es desde el desarrollo cognitivo, lograr desarrollar predisposiciones políticas a temprana edad?

A pesar de que no es tan común encontrar argumentos enraizados en la psicología cognitiva, los avances hechos en este campo resultan ser muy interesantes y pertinentes para esta investigación. En esta medida, Jean Piaget, uno de los teóricos del desarrollo más importantes de la psicología contemporánea, expone que son fundamentales considerar las estructuras cognitivas pues estas interactúan con el medio y van cambiando de acuerdo a la etapa en la cual se encuentre el individuo, por lo cual están en permanente desarrollo. Este cambio de estructuras, se explica por un principio de equilibrio que consiste en que toda situación que represente un problema para el individuo, se enfrenta con cierta estructura preexistente. Si dado el caso, la estructura es inefectiva, el individuo se

desequilibra cognitivamente y el cerebro empieza a generar estrategias para lograr el equilibrio. En últimas, se infiere que para Piaget el objetivo del desarrollo es la adaptación y por tanto, se deben dar procesos de asimilación y acomodación (Piaget, 1986).

A pesar de que ha recibido críticas sobre la vigencia de sus postulados, otros modelos se han seguido basando en Piaget, tal es el caso de Kohlberg (1969) quien sostiene que los niños no pueden dar juicios morales sólidos sino hasta cierta etapa cognoscitiva, en la cual puedan ponerse en “los zapatos del otro” y hayan dejado de lado en cierta medida, el egocentrismo característico de su etapa temprana. Otro de los teóricos importantes que se deben considerar en el tema del desarrollo cognitivo es Lev Vigotsky quien argumenta que el contexto en el cual se encuentra el individuo es vital para entender la conducta humana. Un interesante postulado es que el adulto es una especie de “mediador” de la cultura para el niño y por ende es una figura clave a la hora de entender procesos de socialización y sobre todo de internalización de los patrones culturales; cabe decir que el lenguaje es clave no solo para internalizar estos símbolos sino para que sean operativos en la acción.

El primero que relacionó los modelos anteriores con el desarrollo político fue Cook (1985), quien expone que el mundo del niño no está dividido en áreas y que por tanto lo político no se podría separar. La socialización política emerge a temprana edad, influenciada indiscutiblemente por el proceso de socialización latente (es decir, no es manifiesta o explícita), el cual se da precisamente en esa etapa temprana. Entre los hallazgos teóricos que sustentan mejor este tipo de aseveraciones, están el modelo de desarrollo de la identidad de Erikson (1985), el cual reconoce que existen tres etapas de desarrollo en edad temprana, de acuerdo a los tipos de problemas que se resuelvan. La primera va de los 0 a 18 meses, en la cual el bebe se enfrenta a crisis que implican situaciones de confianza y desconfianza, indiscutiblemente determinadas por el lazo afectivo con la madre. La segunda etapa, va de los 18 meses a los tres años de edad, en la cual al niño se le presentan circunstancias en las que debe versar entre seguir la autoridad familiar o actuar de acuerdo a sus impulsos. Finalmente, de los 3 a los 6 años, se presentan conflictos entre iniciativa personal enfrentado a sentimientos de culpabilidad, no solo mediados por la madre sino por otros miembros de la familia.

Este modelo, ha tenido gran acogida en ciertos círculos académicos puesto que supera limitaciones de la teoría de Piaget relacionadas con la omisión que él hace del tema de desarrollo político, porque en el modelo de Erikson se infiere que superadas esas etapas se pueden sustentar formas de lealtad e identificación con el sistema político. En otras palabras, se propone que los lazos de afecto constituidos en el núcleo familiar repercuten en el desarrollo político de los niños, debido a que las autoridades familiares son transferidas y de alguna forma son análogas a las instituciones y símbolos políticos.

Otro argumento bastante interesante es que “durante la etapa cuasipolítica tienen lugar algunas de las primeras experiencias de participación en organizaciones sociales, definición, identificación y actuación de roles (...) y primeras manifestaciones de sentimientos de equidad, entre otros factores condicionantes de la formación de predisposiciones políticas y conductas de participación” (Pizarro y Palma en Pizarro, 1997:25).

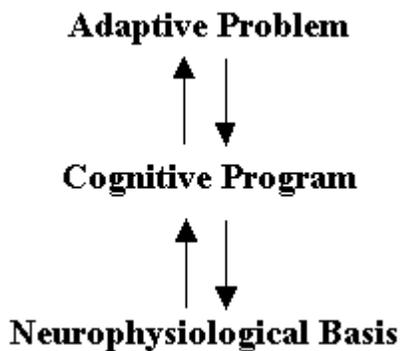
A partir del siguiente cuadro de Manzi y Rosas (Op.cit) se establece con claridad el tema de la evolución de los sujetos políticos. Este ha considerado los aportes de Moore (1989), quien a su vez se basó en Kohlberg y Piaget.

Etapas	Prepolítica (4-7 años)	Cuasipolítica (7-12 años)	Política (12 en adelante)
Conocimiento	Transferencias del universo afectivo-cognoscitivo familiar al sistema político	Estructuración lógica de objetos políticos (autoridades, instituciones y símbolos) ya internalizada	Consolidación de la capacidad lógica.
Moralidad	Preconvencional: Responde a las sanciones externas de castigo y recompensa.	Convencional: Internalización de patrones de conducta esperados.	Autónoma: Capacidad de oposición a expectativas de autoridad.

Tabla No. 1. (Pizarro y Palma, en UNICEF, 1997: 26)

Complementando el argumento cognitivo, que sustenta la posibilidad de formación efectiva de conductas políticas a temprana edad, se encuentran otras corrientes como la psicología evolutiva, que dan cuenta de la importancia de la neurofisiología, la biología, etc, al momento de explicar el

comportamiento.



Gráfica No. 5. "Tres niveles complementarios de explicación en la Psicología Evolutiva". Tomado de: Cosmides y Tooby, 1997.

Como se observa en la gráfica, existe una base neurofisiológica que sustenta la adaptabilidad del sistema nervioso central en edad temprana, esto se conoce como "plasticidad cerebral". Esta, se expresa sobre todo en la etapa de 0 a 5 años, y diversos estudios de universidades europeas indican que durante este periodo la sinapsis (conexión neuronal) se hace más rápida por lo cual los niños hacen tareas con mayor rapidez y establecen de manera sorprendente nuevas conexiones motoras, lingüísticas, cognitivas y sensoriales (Hérmendez-Muela, 2004:38). Esto nos lleva a contemplar la idea de que cada comportamiento tiene componentes tanto culturales como biológicos, en la medida en que tiene causas ambientales y genéticas (Sidanius y Kurzbar, 2003:153), por lo cual es aún inacabado el largo camino hacia explicaciones realmente integrales y completas del comportamiento.

Considerando toda la potencialidad que presentan los argumentos cognitivos y biológicos, sumado al importante papel que desempeña la escuela y la familia como agentes socializadores, cabe decir, que no solo importa que se estructure un discurso de participación política sino que se tiene que presentar un escenario en donde esas palabras se materialicen y logren efectivamente crear contextos de confianza, solidaridad y respeto. Este sustento psicosocial es el primer indicio de la posibilidad de crear escenarios de precidadanía en la familia, la escuela y otras esferas sociales, para los cuales no solo es necesario el compromiso gubernamental sino el cambio en las percepciones de los adultos sobre el rol que juega el niño en la casa, la escuela, el barrio y la sociedad. Esta concepción puede incorporar de manera acertada, la multidimensionalidad de la

ciudadanía que presenta Enrique Chaux en el programa “Aulas en Paz”, la cual se sustenta en tres retos:

1. “El reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros (*Eje de Convivencia y Paz*).
2. El reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común (*Eje de Participación y Responsabilidad Democrática*).
3. El reto de construir sociedad a partir de la diferencia (*Eje de Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias*)” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004: 18-19).

El principal reto para la sociedad en general, es lograr superar las barreras que culturalmente han sido impuestas tras cientos de años, en donde la condición de infancia fue vista, en muchos casos, como una condición de inferioridad y mistificación, desconociendo la inmensa potencialidad de ir preparando el terreno para un ejercicio de la ciudadanía más crítico y reflexivo. Lo inquietante no es pensar esta categoría solo como un insumo para la formación de ciudadanos futuros, sino de una infancia que en sus contextos particulares, sea activamente participativa y consciente del importante rol que desempeña en su comunidad. En últimas, para consolidar un sistema político democrático requerimos una base ciudadana que posea un conjunto de competencias cívicas, es decir, el reto estriba en que, desde la educación principalmente, necesitamos construir ciudadanía como tal.

6. ESTUDIO DE CASO: LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS EN “AULAS EN PAZ”.

A partir de los preceptos teóricos antes expuestos y sobre todo, del interés por develar analíticamente las dinámicas subyacentes a las categorías empleadas, procederé en esta sección, a caracterizar el programa “Aulas en Paz”, el cual, como se ha mencionado en reiteradas oportunidades, constituye el caso a ser estudiado en esta investigación.

El criterio bajo el cual se seleccionó este programa específico de EpP, parte de una serie de consideraciones tomadas en cuenta por el estudio de la Universidad Javeriana “Experiencias y Metodologías de Educación para la paz” (2009), en donde se valoran los aportes significativos de ciertos programas de EpP, entre ellos “Aulas en Paz”, a partir de características como: articulación del programa con el marco legal y político de Colombia; el trabajo con toda la comunidad educativa; la transversalidad del programa en el currículo; la definición de una metodología clara; la evaluación y sistematización de su impacto, entre otros.

Sumado a estos criterios, la escogencia del programa de “Aulas en Paz”, obedece a la orientación permanentemente científica del programa (recordemos que está basado en experiencias exitosas en Canadá y EEUU, fundamentadas en investigaciones psico-cognitivas de cambios comportamentales en niños y adolescentes), la cual se traduce en un ejercicio riguroso de diseño, planeación y evaluación de las actividades, fortalecido por un equipo de trabajo con altas credenciales académicas, encabezado por Enrique Chaux, Ph.D. en Educación de Harvard y Magíster en Sistemas Cognitivos y Neuronales de la Universidad de Boston.

Específicamente, al conocer el programa se observa el énfasis en competencias ciudadanas materializadas y aplicadas a situaciones específicas. Es por eso que, el programa pretende prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica, por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en donde se integran mecanismos emocionales, comunicativos y cognitivos, para la resolución de conflictos. Sustentando lo anterior, Chaux expone que, si se crece en un ambiente

violento, no se sentirá ningún tipo de culpabilidad en proceder de esa misma forma y además se reproducirá el ciclo de la violencia en estos contextos (2003:55).

A manera de contextualización el programa “Aulas en Paz” empieza formalmente en el año 2005 en el colegio “Nuevo Horizonte” y actualmente no se está aplicando de manera formal en ningún colegio de Bogotá, salvo algunos que lo siguieron implementando por su cuenta. En este momento, se está haciendo énfasis en la expansión del programa a Norte de Santander, Cesar, Urabá y Magdalena donde se implementará en 23 instituciones educativas y 3 escuelas normales, a través de practicantes de las universidades de la región que están siendo capacitados en la actualidad.

Como ya se han mostrado algunos rasgos del programa, procederé a describir los 3 componentes que constituyen el programa como tal: Componente de aula, familia y grupos heterogéneos. Cabe decir, que este programa siguió una estrategia media entre el Programa de Montreal (que no tiene componente universal sino que se centra en el comportamiento de niños agresivos) y el Programa "Fast Track" desarrollado en Estados Unidos (el cual es uno de los más completos al combinar prevención primaria con secundaria y al presentar componentes tanto universales como específicos), privilegiando los componentes que pueden ser replicables en nuestro contexto además de ser fácticos y viables (Chaux, Ramos y Nieto, 2007; 39).

Los supuestos sobre los cuales se cimenta todo el programa implican considerar a los procesos cognitivos y emocionales como pautas de transformación de comportamientos agresivos. Se pone de precedente el carácter experimental del programa, y la necesidad de un enfoque pedagógico en donde el aprendizaje es construido a partir de la práctica y no el discurso, es decir, aprendiendo haciendo (Chaux, Ramos y Nieto, Ibid:37). Además, se revalida la noción de prevención en etapas tempranas del desarrollo, considerando investigaciones científicas sobre violencia, delincuencia, agresión y aprendizaje, en las cuales se sustenta el programa de Montreal (Chaux, 2005:20).

El componente de aula se realiza a través de las direcciones de grupo y del área de lenguaje. En las direcciones de grupo se trabaja un currículo universal de competencias ciudadanas compuesto por

24 sesiones anuales. Por su parte, el área de lenguaje está integrada por otras actividades integrativas en 16 sesiones anuales. Cabe decir, que el énfasis es distinto en cada grado: en segundo (2°) se trabaja el tema de la agresión, en tercero (3°) el de los conflictos, en cuarto (4°) el de la intimidación o "bullying" y en quinto grado (5°) se retoman los conflictos. Recordemos que se siguen manejando competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, en especial la empatía, el manejo de la rabia, la toma de perspectiva, la generación de opciones, la asertividad y la escucha.

El componente de familia es tanto universal como focalizado. En este segmento se realizan talleres a todos los padres de familia (4 al año), visitas a los padres de los estudiantes más agresivos (4 al año) y semanalmente se hacen llamadas telefónicas. Todo lo anterior con el objetivo manifiesto de formar a los padres y cuidadores y además promover ambientes de competencias ciudadanas en las casas.

Finalmente, el componente de grupos heterogéneos busca poner a los niños prosociales como modelo de comportamiento e incluir a los niños que han sido excluidos o que tienen problemas de agresividad. Para realizar dicha tarea, se conforman grupos de 6 niños en donde 4 de ellos son Prosociales y los otros 2 muestran conductas agresivas.

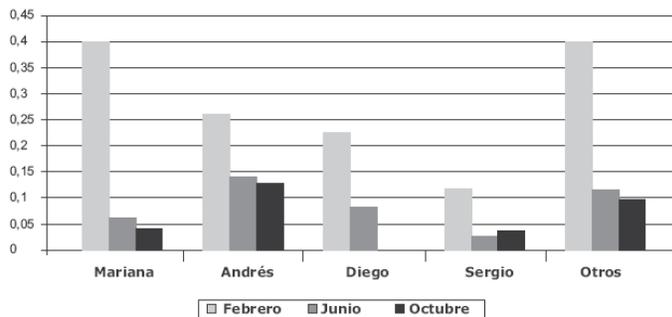
6.1 Resultados que evidencian cambios.

Durante el año 2006 se realizó la evaluación del programa "Aulas en Paz" en el Colegio La Giralda, lugar donde se implementaron todos los componentes del programa en el grado Segundo. Cabe decir, que este colegio alberga en total 1.160 estudiantes de estratos 1 y 2, y se encuentra ubicado en el barrio Las Cruces, localidad de Santa Fé, en donde es persistente la presencia de altos índices de pobreza. Este colegio hace parte de la "Alianza Educativa", la cual gesta, en esta y otras cuatro (4) instituciones en barrios vulnerables de la capital, proyectos en vivencia de valores y amor a la vida, apoyados por la Universidad de los Andes y los colegios Los Nogales, Nueva Granada y San Carlos.

El 70% de las actividades del programa fueron aplicadas por personal de los colegios, bajo supervisión del equipo de "Aulas en Paz", quienes también realizaron el seguimiento y los registros de observación a los niños en diarios de campo que fueron analizados cualitativamente. (Chaux et al. in press). Posteriormente, se hizo una evaluación orientada a cuatro ejes básicos (Agresión, Comportamientos Prosociales, Clima del Aula y Redes de amigos) presentes en el informe de Chaux, Nieto y Ramos del 2007 titulado "Aulas en Paz, resultados preliminares de un programa Multicomponente". A continuación se presentarán los resultados en cada eje:

- Agresión:

"Después le pregunté cómo le estaba yendo con los otros niños/as y me dijo, 'Pues ya no peleo tanto'. Yo le pregunté cómo había hecho para dejar de pelear. Me respondió, 'Pues calmándome.' Le dije '¿En serio? Que bueno Gerardo, ¿y cómo te calmas?' 'Haciendo Tuga la tortuga.' 'Te ha servido entonces Gerardo.' 'Sí, cuando estoy bravo.'" (Registro de observación. Martes 13-06-06).

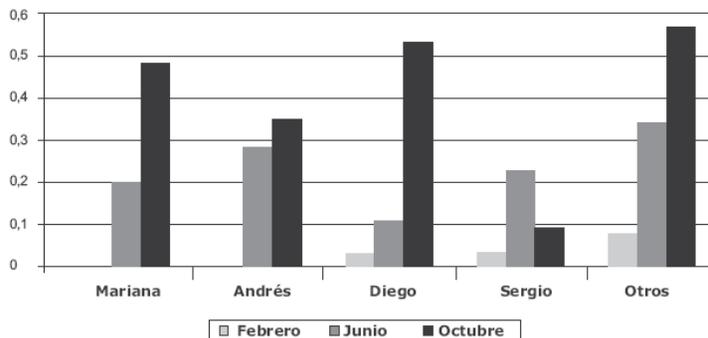


Se observó a partir de este indicador que tanto los niños agresivos como los demás, redujeron sus comportamientos agresivos especialmente en lo referente a las agresiones físicas, por lo que en el tercer y último momento de observación casi solo se presentaban agresiones de tipo verbal como burlas, y en menor medida a comparación del inicio del año escolar.

Gráfico No.6. "Número de agresiones por hora de los niños más agresivos y sus compañeros". (Chaux, Ramos, Nieto, 2007: 43)

- Comportamientos Prosociales:

"Como Andrés seguía como una piedra, Diego dijo: 'Venga, hagamos una cosa, mejor que Andrés lo piense y después le dice.' Yo no podía creer lo que estaba oyendo. Entonces le pregunté: '¿Diego y a ti te sirve eso de calmarte y después hablar?' y me dijo 'Claro, cuando yo estoy así bravo mi mamá me manda al cuarto yo pienso las cosas y después hablamos'" (Registro de observación. Martes 13-06-06).



Por comportamientos prosociales se entenderán demostraciones de afecto, cuidado y ayuda, las cuales también aumentaron, tal y como lo demuestra este fragmento de las observaciones y el correspondiente gráfico.

Gráfico No.7. "Número de comportamientos prosociales por hora de los niños más agresivos y sus compañeros". (Chaux, Ramos, Nieto, 2007: 45)

- Clima del aula:

“Cuando Daniel terminó el cuento hubo un momento de muchos murmullos porque los niños/as estaban dando su versión. Entonces Milena, Mariana, Lorena, Andrés y Diego hicieron la señal de silencio. Pronto los demás los siguieron y el salón volvió a quedar en silencio.” (Viernes 20-10-06).

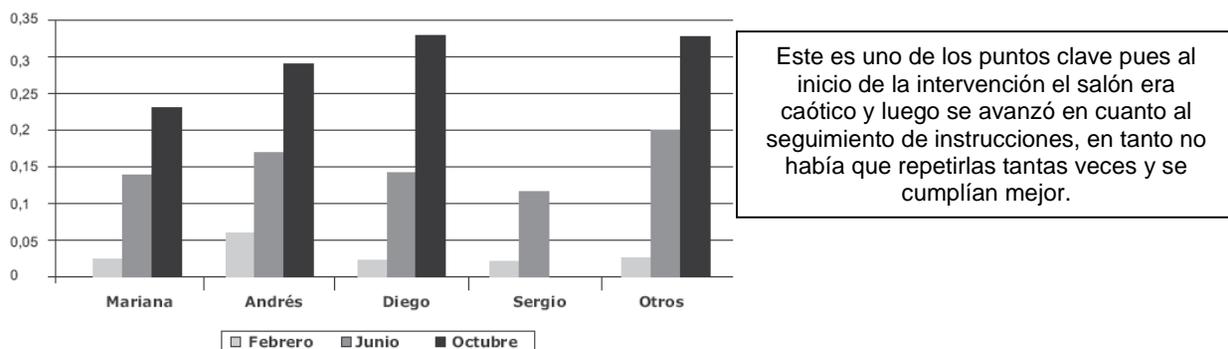


Gráfico No.8. “Frecuencia por hora con la que los niños más agresivos y sus compañeros fueron observados siguiendo instrucciones en aula”. (Chaux, Ramos, Nieto, 2007: 47)

- Redes de amigos: Este indicador también aumentó ostensiblemente pues "Los cuatro niños/as inicialmente más agresivos pasaron de mencionar entre 0 y 3 amigos en febrero, a mencionar a más de 20 en octubre, es decir, a más de la mitad de sus compañeros". Dicha situación se refleja además en el testimonio de Cecilia Ramos (ver anexo 9), quien argumenta que:

"en el descanso, antes de que empezara el programa los niños jugaban muy dispersamente en el recreo, habían pequeños grupos, habían niños solos... después de la implementación del programa, se observó como los niños fueron jugando en grupos más grandes, ya no era el curso en 20 grupos dispersos, sino fueron haciendo juegos donde se involucraban 20-25 personas, incluso casi que todo el curso, y jugaban muy cerca del salón de clase."

Como se puede observar, el programa “Aulas en Paz” intenta promover competencias orientadas a la reducción de la agresión y es evidente que tras los importantes resultados en esta área se han podido fomentar otro tipo de comportamientos que van más allá de lo intrapersonal, y que llegan a afectar las relaciones interpersonales de los niños y el clima en el aula. Sin embargo, y como no es la pretensión del programa en una primera etapa, los comportamientos asociados a la promoción de valores Democráticos no han sido enfatizados y por tanto no han sido evaluados. Esto se comprueba al ver el informe de Chaux, Ramos y Nieto, que dice lo siguiente:

“(…) El programa Aulas en Paz busca promover todos estos tipos de competencias. Sin embargo, mientras el programa colombiano (el del Ministerio de Educación) abarca convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad/diversidad, Aulas en Paz se enfoca exclusivamente en convivencia. (Chaux, Ramos, Nieto, 2007:38).”

A partir de lo anterior, se puede corroborar la Hipótesis 1, en tanto, el programa “Aulas en Paz” no busca promover Cultura Política en un sentido estricto; esto implica que al menos en una fase inicial

el programa no pretende promover “orientaciones y actitudes” (en términos de Almond y Verba, 1965) de participación en el sistema democrático como tal.

6.2 Las potencialidades del currículo.

Sin embargo, y a partir de las intuiciones que despierta la innovación y los buenos resultados obtenidos por el programa, se revisaron algunos fragmentos del currículo aplicado a los diferentes grados, con el fin de rastrear posibles caminos de acción en cuanto al desarrollo de actitudes pre-ciudadanas (subcategorización de Cultura Política) y ante todo, que ratifiquen la importancia de la convivencia y el respeto de las reglas que esta conlleva. A partir de la siguiente matriz, se observará este aspecto:

Curso	Componente	Sesión	Tema	Competencias Ciudadanas	Propósito
4	Dirección de grupo	1	- Buzón de denuncia - Establecimiento de grupos cooperativos	-Escucha Activa	* Presentar a los niños el propósito del programa Aulas en Paz. * Establecer la primera regla de clase. * Que los niños conformen grupos cooperativos.
4	Dirección de grupo	2	- Establecimiento de normas	- Escucha activa - Consideración de consecuencias - Generación de opciones	* Que los niños construyan acuerdos y normas para la clase.
4	Grupos heterogéneos	1	- Establecimiento de normas	-Generación de opciones - Consideración de consecuencias	* Generar un clima de confianza y acercamiento entre los miembros del grupo. * Establecer acuerdos para el buen funcionamiento del grupo, así como las consecuencias de incumplirlos y los mecanismos de reparación.
4	Grupos heterogéneos	6	- Denuncia	-Asertividad -Generación de opciones -Consideración de consecuencias -Empatía	*Que los niños conozcan estrategias asertivas para intervenir como terceros en una situación de intimidación.
4	Grupos heterogéneos	8	- Liderazgo	- Escucha activa - Consideración de consecuencias - Generación de opciones	* Que tengan la oportunidad de proponer estrategias de intervención asertiva de terceros, las evalúen y escojan aquellas que resulten más efectivas y adecuadas.
3	Lenguaje	8	- Comunicación / negociación	-Asertividad	* Que los niños reconozcan

				-Consideración de consecuencias	varias alternativas de manejo de conflictos. * Que practiquen conversaciones para llegar a acuerdos.
5	Taller de padres	3	- Cooperación - Comunicación / relaciones democráticas dentro de la familia	-Consideración de consecuencias. - Generación de opciones.	*Que los padres planteen diferentes opciones de solución en una situación de conflicto. * Que puedan elegir una solución satisfactoria para todos los involucrados, teniendo en cuenta las consecuencias para ellos.
3	Grupos heterogéneos	1	- Establecimiento de normas	-Escucha Activa	* Acordar las normas que se requieren para que en los clubes de competencias ciudadanas haya una buena convivencia. * Propiciar que los niños se conozcan más entre ellos. * Crear un clima de confianza entre los niños.

Tabla No. 2. Actividades del currículo que incorporan el tema de los acuerdos. Derechos de autor: Universidad de los Andes.

Por medio de estas y otras actividades desarrolladas por el currículo, se denota una fuerte noción de construcción compartida de reglas, que surgen como acuerdos en donde es básica la confianza y la participación. Además, el hecho de que las reglas sean abordadas al inicio de los diferentes componentes, le da un valor adicional al ser consideradas como elemento transversal del programa.

Sin embargo, no se encontró una aproximación directa con otro tipo de reglas y acuerdos que estén más allá del aula, como podrían ser el Manual de Convivencia o incluso el tema de la Constitución Política de Colombia. La importancia de estos dos elementos, radica principalmente en que son las “cartas de navegación” que contienen a las demás normas, ya sea en un nivel nacional como lo es la Constitución o en un nivel micro, como lo es el Manual de Convivencia de cualquier institución educativa. El solo hecho de mencionarlas e identificarlas como principios reguladores de cualquier espacio social, podría incrementar el respeto hacia ellas y la concientización de su pertinencia e importancia para el desarrollo académico y personal de los niños, padres y en general, toda la comunidad educativa.

7. APROXIMÁNDONOS A LA REALIDAD: PRINCIPALES RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO.

Teniendo en cuenta los prometedores resultados revelados por la evaluación del programa, abordados en el capítulo anterior, es pertinente en este punto recordar la pregunta de investigación que estructura de manera general esta investigación: ¿Puede un programa de Educación para la Paz como “Aulas en Paz” generar Cultura Política? Como se mencionó anteriormente, las técnicas metodológicas adoptadas para aproximarnos a esta pregunta corresponden a una investigación mixta llevada a cabo entre el 27 de Agosto y el 27 de Septiembre, y se puede enmarcar bajo las siguientes actividades:

- a) Contacto con el Colegio y presentación del trabajo.
- b) Observación a cada uno de los grados seleccionados (4B y 4C)
- c) Realización de Entrevistas (Directivos, Profesores, Estudiantes y Papas).
- d) Aplicación de Encuestas.

En la primera parte de este capítulo se presentarán los principales resultados obtenidos y posteriormente se abordarán analíticamente sus implicaciones, tanto para la EpP como para la CP (Para una descripción más detallada del desarrollo del trabajo de campo, así como la presentación de las entrevistas, encuestas, tablas y gráficas, ver Anexos 7-8-9). Cabe decir, que los cursos seleccionados fueron 4B, en donde se implementó el programa a cabalidad, y 4C, debido a sus altos índices de agresividad al comienzo del año y por estar atravesando en la actualidad, por una etapa de cambio positivo atribuida al desempeño del director de curso.

La etapa de observación se compuso por una sesión en cada uno de los grados 4° seleccionados, en donde se miró de manera detenida el comportamiento de los niños en un espacio de clase normal, y las dinámicas generales del grupo. Los principales aspectos observados en esta fase exploratoria fueron:

Observaciones	4B	4C
Concentración y trabajo en clase	Los niños presentan bajos niveles de concentración durante los primeros 5 minutos, pero luego la profesora logra atención por parte de la gran mayoría de ellos.	El curso se encontraba en clase de inglés y se percibe mucho ruido en el ambiente. El salón está organizado en 10 grupos y 9 están trabajando juiciosamente. Vale decir que los niños en todo el colegio rotan en cada cambio de clase.
Autorregulación	La profesora tuvo que salir un momento y de 11 grupos que hay en el salón, 8 grupos siguieron trabajando después de transcurridos 5 minutos de ausencia de la profesora.	En el momento de la entrega del refrigerio se dispersaron la mayoría de los grupos, por lo cual solo se quedaron trabajando 6 en completo orden.
Otros Aspectos	En el diálogo informal con la profesora se observa cierta desmotivación hacia el curso y sorprende entre otros comentarios, lo siguiente: "Aca no hay problemas económicos sino de valores" y "Las normas son importantes y eso no se está haciendo".	A diferencia de 4B, en este curso se podría decir que las niñas predominan tanto en cantidad, como en edad y estatura, por lo cual ellas son las que "mandan".

Tabla No. 3. Observación general de los grupos. Elaboración Propia.

La principal conclusión de este ejercicio de observación inicial, es que los niños de 4B presentan un buen nivel de concentración y de autorregulación; lo contrario se observa en 4C que se dispersa con mayor facilidad y es vulnerable a elementos distractores como la entrega del refrigerio, algunos niños que se levantan del puesto, etc.

A partir de las encuestas (ver formato en Anexo 7) realizadas a la totalidad de los niños de los grados 4B y 4C (39 y 37 respectivamente), y tras ser procesadas en el programa SPSS de análisis estadístico, se encontraron ciertos resultados que nos permiten aproximarnos a un panorama general del comportamiento de los niños en cada una de las dimensiones abordadas (intrapersonal, interpersonal e institucional) y el desarrollo de actitudes pre-ciudadanas como confianza, respeto, autorregulación, reconocimiento de instituciones formales e informales, entre otras. A continuación se verán las principales conclusiones de este ejercicio, a partir de una matriz construida para ver las competencias presentes en las preguntas y leer adecuadamente los resultados (Para una visión más amplia de los resultados ver anexo 7):

Pregunta No.	Dimensión de Análisis	Competencia	Indicador	Resultados
1	Intrapersonal	Emocional	Autocontrol	En los 2 cursos la respuesta que prevaleció fue el de asumir una actitud de autocontrol frente a una situación problemática como es no encontrar los zapatos en la mañana. Se observa que 4B

					supera levemente a 4C en esta respuesta, con un 69, 2% frente a un 62,2%.		
2	Intrapersonal Interpersonal	-	Cognitiva - Emocional	Respeto	Dada la situación en la que no se encuentran los colores, los niños están divididos entre esperar al profesor o asumir ellos mismos la situación preguntándoles a los demás niños. No se observan mayores cambios entre los dos cursos y se evidencia un mayoritario respeto por los colores de los otros, aunque en 4B hay un no despreciable 7,7% de niños que le quitaría los colores a otro.		
3	Interpersonal		Cognitiva Emocional	-	Solidaridad	En esta categoría en la cual se indaga sobre qué se haría en caso de ver a un niño solo en un rincón, los niños de 4C muestran una tendencia más solidaria en tanto, lo invitarían a jugar sin importar lo que digan los demás, el 37,8% de los niños, mientras que en 4B lo haría 28,2%. Así mismo, son mayores los índices de indiferencia ante esta situación en 4B, expresada en respuestas como "No le pones atención" (5,1%) y "Te da pesar pero no haces nada" (23,1%).	
4	Interpersonal		Comunicativa		Tolerancia	A pesar de que la respuesta mayoritaria ante la situación de una opinión distinta a la propia, es escucharla (4B:51,3%; 4C:59,5%), existe un alto y preocupante porcentaje en donde no se escucha al otro y se sigue hablando como si nada (4B:35,9%; 4C:24,3%).	
5	Intrapersonal Interpersonal	-	Cognitiva		Autorregulación	La autorregulación frente a la ausencia del profesor y la presencia de un incentivo para salir del aula (dulces en el patio), es la opción más contestada (4B:46,2%; 4C:48,6%). Sin embargo, se observa que para una tercera parte (4B:30,8%; 4C:32,4%), de los estudiantes la autoridad está presente, y se traduce en la presencia de un regaño o sanción, lo cual actúa como incentivo negativo para el comportamiento.	
6	Intrapersonal Interpersonal	-	Cognitiva Comunicativa	-	Autorregulación Respeto	y	Afrontando un panorama en donde los demás niños empiezan a hablar durante la clase, la mayoría de los niños de 4B sigue escuchando a la profesora sin importar que los demás hablen (56,4%), pero solo un 17,9% levantan la mano para pedir silencio. Situación opuesta se ve en 4C en donde las dos opciones tienen un porcentaje de 40,5% cada una, lo cual deja ver un mayor compromiso no solo con la autorregulación sino con el orden en toda el aula.
7	Interpersonal		Integradora		Autorregulación Identificación Autoridad	e de	Los niños de los dos cursos al observar agresión entre un amigo y otro niño, prefieren coger al amigo y separarlo (4B:46,2%; 4C:45,9%). Por otro lado, el reconocimiento de una figura como la profesora para que resuelva el asunto está en segundo lugar, aunque en 4C esta opción tiene el 35,1% y en 4B el 20,5%. Se nota que cuando se trata de un amigo, los niños prefieren intervenir ellos mismos, en vez de acudir a una figura de autoridad clásica.
8	Intrapersonal Interpersonal	-	Integradora		Perdón		Se nota como más del 60% de los estudiantes de ambos cursos, le pide perdón a otro, tras una confusión en donde no fueron culpables.
9	Institucional		Integradora		Respeto de instituciones informales		La mayoría de los niños (4B:51,3%; 4C:51,4%) valora el establecimiento de una regla informal en su hogar, como puede ser "dejar tendidas las camas", por lo cual, se sienten mal de incumplirla y llegan a remediarla. También es interesante como casi una tercera parte de los niños (4B:28,2%; 4C:32,4%) al no cumplir el acuerdo se justifica antes que reconocer el error.
10	Intrapersonal interpersonal institucional	- e	Integradora		Solidaridad y reconocimiento de instituciones formales		Al observar una situación de robo en la tienda del barrio, la respuesta más votada fue ir donde el policía y comentarle lo que está pasando (4B:46,2%; 4C:62,2%). Sin embargo, se nota cierto temor de los niños frente a lo que les pueda pasar si emprenden alguna acción, por lo cual mas de un tercio de ellos, no haría nada por temor a que les pase algo (4B:33,3%; 4C:32,4%).

11	Interpersonal Institucional	–	Integradora	Reconocimiento y respeto de instituciones	La mayoría de los niños reprocharía que su papá botara basura a la calle y le diría que lo recoja (4B:69,2%; 4C:67,6%). No es despreciable el porcentaje de niños que piensa que botar basura no le hace daño a nadie y por tanto, bota basura también (4B:15,4%; 4C:13,5%).	
12	Interpersonal		Cognitiva Comunicativa	–	Participación	La respuesta más escogida es entrar al comité porque se piensa que es una buena oportunidad para ayudar a los demás (4B:43,6%; 4C:40,5%). Sorprende en esta categoría el amplio margen de indiferencia ante una oportunidad de participación, en donde se prefiere que la mamá decida por el niño (a) (4B:28,2%; 4C:24,3%).
13	Institucional		Integradora	Reconocimiento y respeto de instituciones formales	A pesar de que en ambos cursos se apoya mayoritariamente a la policía en una eventual situación de piratería presentada en televisión, es evidente que 4B muestra un mayor porcentaje de respaldo a la fuerza pública y su defensa de la ley (4B:69,2%; 4C:54,1%).	
14	Interpersonal Institucional	–	Integradora	Grado de confianza	Al preguntarles cuánto confían (Mucho, poco, nada) en distintas figuras tanto del ambiente próximo (padres, amigos, etc) como del contexto nacional (presidente, policía, etc), los niños presentan similitudes en tanto existen altos niveles de confianza hacia sus padres, hermanos, el rector del colegio y el sacerdote. Tienen mucha confianza aunque no en un nivel tan alto como las anteriores, hacia el profesor y el policía. Sorprendentemente confían poco en sus amigos, sobre todo en 4C (59,5%), en el presidente y en los programas de televisión. De igual forma, confiar en los del barrio tiene niveles muy bajos (4B, confía nada:53,8%; 4C, confía poco:59,5%) y la guerrilla y los paramilitares son las figuras con menos confiabilidad al oscilar la respuesta de “hada” de confianza entre el 73% (4C) y el 84,6% (4B) para el caso de la guerrilla y el 64,1% (4B) y el 70,3% (4C) para los paramilitares. Sin embargo, es interesante ver como sumadas las respuestas de “mucho” y “poco”, surgen distintas inquietudes, en la medida en que el 12,8% (4B) y el 21,6% (4C), en el caso de la guerrilla y el 35,9% (4B) y el 29,7% (4C), confían mucho o poco en estas organizaciones al margen de la ley, y se podría decir, que se tiene más confianza en los paramilitares que en la guerrilla	
15	Interpersonal Institucional	–	Emocional	Reconocimiento de figura con más confianza	En esta categoría predomina la confianza en ambos padres, seguido de la mamá y la profesora, lo cual deja ver, como en la categoría anterior, la enorme importancia de la familia en esta etapa temprana.	
16	Institucional		Integradora	Reconocimiento de importancia de instituciones informales	Al momento de preguntarles sobre el Manual de Convivencia de su colegio, más de la tercera parte de los niños de ambos cursos coincide en que son reglas (4B: 38%; 4C:33%), pero sigue siendo una constante la gran multiplicidad de respuestas y la asociación del manual con funciones diversas.	
17	Institucional		Integradora	Proposición de mecanismos de cumplimiento de reglas	Frente a la pregunta de proponer formas para cumplir lo que dice en el Manual de Convivencia, la respuesta más frecuente es que no saben (4B: 21%; 4C:27%), y las demás propuestas oscilan entre respetar las reglas, portarse bien, dialogando, siendo respetuoso, e incluso se observan propuestas como ser mas estrictos, expulsar a los que no lo cumplan o no robando ni trayendo armas.	
18	Institucional		Integradora	Reconocimiento e importancia de instituciones formales	Un resultado contundente se presenta al preguntar sobre la Constitución de Colombia, donde la gran mayoría no sabe (4B: 77%; 4C:65%), y las otras respuestas son variadas y poco exactas.	
19	Institucional		Integradora	Proposición de mecanismos de cumplimiento de reglas	Al no reconocer el significado de la Constitución de Colombia, la proposición de formas para cumplirla corre la misma suerte (4B: 79%; 4C:65%), y los posibles mecanismos van desde hacer huelgas, ser mejores personas, haciendo caso, respetándola,	

20	Institucional	Integradora	Reconocimiento y preponderancia de ciertas reglas	etc. Esta última pregunta, presenta claras diferencias entre los dos cursos, puesto que en 4B, la regla que se considera como la principal, es “respetamos, ayudamos, toleramos” (28%), mientras en 4C, los mayores porcentajes corren por cuenta de “cuidar la naturaleza” y “no robar, no matar”, con un 27% cada una.
----	---------------	-------------	---	---

Tabla No. 4. Resultados de encuestas. Elaboración Propia.

Con el fin de tener una perspectiva más amplia de la situación del programa, se realizaron entrevistas, las cuales arrojaron los siguientes resultados (Para ver las matrices de comparación y las entrevistas completas remitirse al anexo 8-9):

- Los niños de 4B tienen un mayor nivel de recordación del programa, en especial los Prosociales. Esto puede que se deba al largo tiempo que llevan estos niños percibiendo y aplicando el programa, lo cual no pasa en 4C, quienes apenas este año empezaron con el programa.
- No existe una clara diferenciación en ninguno de los dos cursos, entre conflicto y agresión, y generalmente se tiende a asociar las dos cosas a peleas, agresión, maltrato, etc.
- Al observar el aporte de “Aulas en Paz” en hechos concretos como resolver los conflictos, la mayoría de los niños de 4B, recuerda una o más técnicas enseñadas, y además logran captar la esencia de esas actividades y su propósito en situaciones específicas de resolución de problemas cotidianos.
- En la categoría de “qué hacer cuándo te equivocas”, los niños coinciden en que piden disculpas al afectado (a). Las respuestas en este sentido, son más bien homogéneas.
- Al observar una pelea y coincidiendo con los resultados de las encuestas, los niños intervienen ya sea en defensa de alguno de los implicados, o separándolos.
- Los niveles de tolerancia ante la diferencia, expresado en una situación de opiniones distintas, son muy bajos. En los dos salones los niños privilegian el uso de la fuerza o ponerse bravos.
- Aunque existe identificación de reglas en el hogar en la mayoría de los casos (las cuales se asocian

principalmente con hacer oficio), las sanciones por incumplirlas son regaños y los incentivos por acatarlas se expresan en premios, físicos como dulces, o inmateriales como felicitaciones. El monitoreo de esas reglas, es llevado a cabo por la mamá generalmente.

- Es contundente el nivel de identificación de reglas en el salón, lo cual no necesariamente se traduce en un mayor compromiso en el cumplimiento de ellas. En los niños de 4B a diferencia de los de 4C, se comentó que los que monitorean las reglas son el representante del curso o algunos compañeros, mientras que en 4C siempre es el profesor.

- También se identifican una serie de reglas básicas en la ciudad, asociadas sobre todo con el cumplimiento de las normas de tránsito y no botar basura.

- Cuando se pregunta sobre cómo hacer que se cumplan las reglas en el país, los niños de 4B coinciden en mecanismos como: *“Aprendiendo de otra persona y que después que uno lo haga solito y que esa persona le enseñe a otra y así sucesivamente”* o *“Cada uno haciendo una regla para que la cumpla”*. En 4C se dicen cosas como: *“Que el presidente hable, y pues que haya un mayor castigo para todos”* o *“Regañándolos”*

- Finalmente, al preguntar sobre quién debería vigilar que se cumplan las reglas en el país, la mayoría de niños entrevistados en 4B coinciden en que deben ser todos o incluso que cada familia se encargue de vigilar lo que pasa con sus integrantes. Todos los niños de 4C, en cambio, expresan que es una figura externa la que debe monitorear ese cumplimiento de las reglas, como el presidente o la policía.

En el momento de hablar con los papás, se nota la influencia de las familias en el desarrollo de los niños, y además, la difícil situación de muchos de estos hogares. A nivel general, no se puede decir que haya una apropiación total del Programa “Aulas en Paz”, pero si se notan ciertos rasgos generales en las respuestas de los padres. Por ejemplo, prima la identificación de reglas como la responsabilidad, la disciplina y la honradez, pero en todos los casos, se encomienda la tarea de monitorearlas al presidente o las autoridades, lo cual deja ver una concepción de monitoreo exógeno a los miembros de la sociedad.

Por otra parte, el diálogo con los rectores del Colegio, transcurrió entre dos percepciones generales, que son la actitud positiva de Cecilia Ramos con el programa y con los cambios que este tuvo en el comportamiento de los niños, mientras que, el Rector actual a pesar de su receptividad y agrado frente al programa, no transmite el mismo entusiasmo ni interés que Cecilia. Esto se traduce además, en el hecho significativo, de ausencia de empalme entre estas directivas, por lo cual, Víctor Neira (Rector Actual) se encuentra desactualizado y expresa abiertamente que: “No conozco cómo va el proyecto, no sé en qué cursos, no se los resultados”. Entre tanto, el privilegia otros proyectos sociales de la Alianza Educativa, con alto énfasis en el Servicio Social y el trabajo con las familias, sostenido por los 3 pilares de la filosofía de la Alianza: Responsabilidad, Rectitud y Respeto. Las palabras de Cecilia Ramos, son alentadoras en cuanto a la efectividad del programa, habla concretamente de cambios en los niños, traducidos en mayores niveles de organización, mejor ambiente en el aula y particularmente resulta interesante como dice que: “Fueron asumiendo muy rápidamente el establecimiento de acuerdos, de normas y de consecuencias”. Habla también de un impacto positivo a nivel familiar, a nivel de participación en actividades extra-curriculares, de reconocimiento de las figuras de autoridad y de mayores niveles de confianza y unidad dentro del salón y en otros espacios como el descanso. Adicional a esto, expresa que los cambios provocados por el programa, fueron sostenidos a lo largo del año escolar, e incluso en el año siguiente.

Las entrevistas con los profesores que actualmente se encuentran a cargo de 4B y 4C, tiene también ciertas particularidades que vale la pena resaltar. Primero que todo, y de la misma forma que lo manifestó el Rector, no se tuvo proceso de empalme por lo cual ellos no conocían la situación de los niños antes, sino que solo vinieron a darse cuenta de su comportamiento al interactuar con ellos como directores de grupo. El profesor de 4C manifiesta que su curso estaba en completo desorden al asumir su función, y que el programa si ha contribuido a disminuir los niveles de agresividad, a pesar del carácter repetitivo que él dice, tienen algunas actividades. El trabajo en este curso, solo se está realizando a partir de la cartilla, sin componente de trabajo con padres, sumado al siguiente hecho mencionado por el mismo profesor: “pues los grupos heterogéneos se armaron pero eso fue cuando Cecilia estaba y después aunque se mantuvo, no se está haciendo nada con ellos y ese trabajo se perdió”.

Por su parte, la directora de curso de 4B, Marcela Cartagena, comenta que su curso es el “mejor en comparación con los otros” (en aspectos como disciplina, trabajo y autocontrol), pero ella percibe como grave la situación de la falta de valores y el alto índice de violencia de toda la Institución en general. Para ella ha sido muy impactante, el cambio que enfrento al venir de un colegio privado, y manifiesta que, aunque 4B es un curso participativo falta trabajar mucho la carencia de valores y el respeto de las reglas, tanto con ellos como con las familias. Al hablar de “Aulas en Paz”, lo hace con agrado aunque sigue manifestando la falta de empalme, capacitación y ante todo, de apoyo por parte de la institución para facilitar el material, el tiempo, etc. Durante todo el tiempo de contacto con ella, no se observó que la profesora estableciera una relación directa entre el impacto del Programa y la situación de los niños, y aunque se persistió en la necesidad de entrevistar a Stella Caicedo, antigua profesora del Colegio y Directora de Grupo de 4B, ella no accedió y se mostró reacia a tener algún tipo de contacto con el programa.

7.1 Más allá de la descripción: Análisis de los resultados

A partir de los resultados revelados anteriormente, se profundizará a continuación en el impacto del programa en las dimensiones de EpP y CP abordadas y el desarrollo de las competencias ciudadanas en estas dimensiones. Para lograr dicho fin, se diseñó una matriz multidimensional en la cual se compararán por pares de indicadores similares, los avances respectivos:

EDUCACIÓN PARA LA PAZ	Dimensión de Análisis	Nivel	Competencia	Indicador	CULTURA POLÍTICA – ACTITUDES PRECIUDADANAS
Autocontrol en situaciones problemáticas y respeto hacia los profesores y demás niños	Intrapersonal - Interpersonal	Micro	Cognitiva - Emocional	Autocontrol - Respeto	Respeto hacia figuras de autoridad y generación de soluciones no violentas a dilemas cotidianos
Solidaridad ante una persona vulnerable y respeto hacia opiniones distintas	Interpersonal	Micro	Cognitiva - Emocional - Comunicativa	Solidaridad - Tolerancia	Solidaridad hacia personas vulnerables y respeto al pluralismo y la diversidad
Autorregulación del comportamiento y respeto irrestricto hacia el profesor	Intrapersonal - Interpersonal	Micro	Cognitiva - Comunicativa	Autorregulación y Respeto	Autorregulación del comportamiento frente a la ausencia de autoridad y respeto a la misma
Intervención en situaciones conflictivas donde se comprometen amigos	Interpersonal	Micro	Integradora	Autorregulación e Identificación de la autoridad	Identificación de una autoridad competente que medie una situación que comprometa afectos cercanos
Reconocimiento de equivocaciones y pedir excusas cuando se requiera	Intrapersonal - Interpersonal	Micro	Integradora	Perdón	Ante dilemas morales, se acepta una posible equivocación y se actúa para enmendarla
Reconocimiento de normas en espacios fuera del colegio y se exige cumplimiento	Institucional	Intermedio	Integradora	Reconocimiento y Respeto de instituciones	Identificación de normas socialmente preestablecidas y se exige su cumplimiento y respeto
Interés por ayudar a los demás en espacios de participación	Interpersonal	Intermedio	Cognitiva - Comunicativa	Participación	Participación en espacios de beneficio colectivo, sin una gratificación explícita a cambio
Reconocimiento de figuras de autoridad formal que medien en situaciones de conflicto	Institucional	Macro	Integradora	Reconocimiento y respeto de instituciones formales	Reconocimiento de autoridades formales que atiendan situaciones delictivas
Confianza en personas cercanas (padres, profesor, sacerdote) y desconfianza hacia el nivel medio y macro de sus contextos (amigos, barrio, presidente, medios, grupos ilegales)	Interpersonal - Institucional	Todos los niveles	Integradora	Grado de confianza	Formación de capital social exclusivamente en niveles micro.
Reconocimiento del Manual de Convivencia como un conjunto	Institucional	Medio	Integradora	Reconocimiento de instituciones informales (Manual de	Reconocimiento de sistemas de reglas informales que regulan la vida

de reglas				Convivencia)	cotidiana en el colegio
Reconocimiento de distintas formas de cumplir lo que dice en el Manual que incluyen el diálogo, el respeto, etc.	Institucional	Medio	Integradora	Proposición de mecanismos de cumplimiento del Manual de Convivencia	Construcción de distintas alternativas no coercitivas de cumplimiento a las reglas, especialmente con mecanismos micro como respeto, diálogo, etc
Reconocimiento de la Constitución como un conjunto de reglas en un nivel macro	Institucional	Macro	Integradora	Reconocimiento de instituciones formales (Constitución de Colombia)	Reconocimiento de sistemas de reglas formales que regulan a los ciudadanos en distintos espacios de la sociedad
Reconocimiento de diversas formas de cumplir lo que dice la Constitución	Institucional	Macro	Integradora	Proposición de mecanismos de cumplimiento de la Constitución de Colombia	Generación de opciones para cumplir lo que dice la Constitución
Identificación de reglas micro de interacción interpersonal como respeto, tolerancia, diálogo, colaboración, etc	Institucional	Todos los niveles	Integradora	Reconocimiento y Preferencia por ciertas reglas	Alta significación de reglas de convivencia pacífica en espacios cercanos de interacción

Tabla No. 5. Matriz de Análisis de Resultados. Elaboración propia.

Convenciones:

Potencialidad

Factor de Riesgo Medio

Factor de Riesgo Alto

Con base en la anterior matriz, se revelan indicadores denominados “potenciales”, los cuales muestran avances en las dimensiones de Educación para la Paz y en el desarrollo de actitudes pre-ciudadanas. Además, se identificaron “factores de riesgo”, que pueden llegar a afectar el impacto del programa, como por ejemplo, el respeto hacia la pluralidad y la diferencia; la confianza en niveles medio y macro como los amigos, el barrio o el presidente lo cual incide en la formación de capital social a largo plazo y el reconocimiento de reglas que regulan su entorno inmediato como el Manual de Convivencia.

Sumado a estos “factores de riesgo medio”, se encuentran unos “factores de riesgo alto”, que constituyen una señal de alerta frente a aspectos como: el reconocimiento de la Constitución, lo cual no está en el currículo pero como se dijo anteriormente, reviste importancia para la identificación de sistema de reglas a nivel macro y, situaciones de dilema moral donde se comprometan sentimientos de afectividad hacia personas cercanas (Ej: ver a un amigo en una pelea), en donde se prefiere asumir personalmente la solución del problema sin acudir a una figura de mediación externa.

En ese sentido, es posible observar cómo el carácter experimental y práctico de las competencias ciudadanas promovidas por “Aulas en Paz”, permea no solo el desarrollo de las dimensiones de la EpP presentadas en el marco analítico, sino que supone una correlación con la conformación de actitudes pre-ciudadanas. Este precepto se traduce en la afectación positiva de factores como la autorregulación y la convivencia pacífica propias de la EpP, en actitudes pre-ciudadanas como el respeto a la autoridad, las normas socialmente construidas, la participación, etc. Partiendo de los resultados, se nota una mayor presencia de dichas actitudes en el curso de 4B, quienes, como se ha expresado anteriormente, han implementado todos los componentes del programa.

A raíz de la información obtenida, sostengo que la hipótesis 2, puede ser corroborada, en tanto la convivencia promovida por el programa “Aulas en Paz” genera un cambio no intencional en la cultura política, pues promueve ciertas actitudes pre-ciudadanas. El mecanismo atómico que se identifica como fundamental para sustentar esa transformación, es la alta significación de reglas de interacción interpersonal en micro espacios de convivencia, basadas en el respeto, la autorregulación, la participación, el dialogo, entre otras. Este tránsito hacia el fomento no intencional de actitudes pre-ciudadanas se observa en el siguiente gráfico:

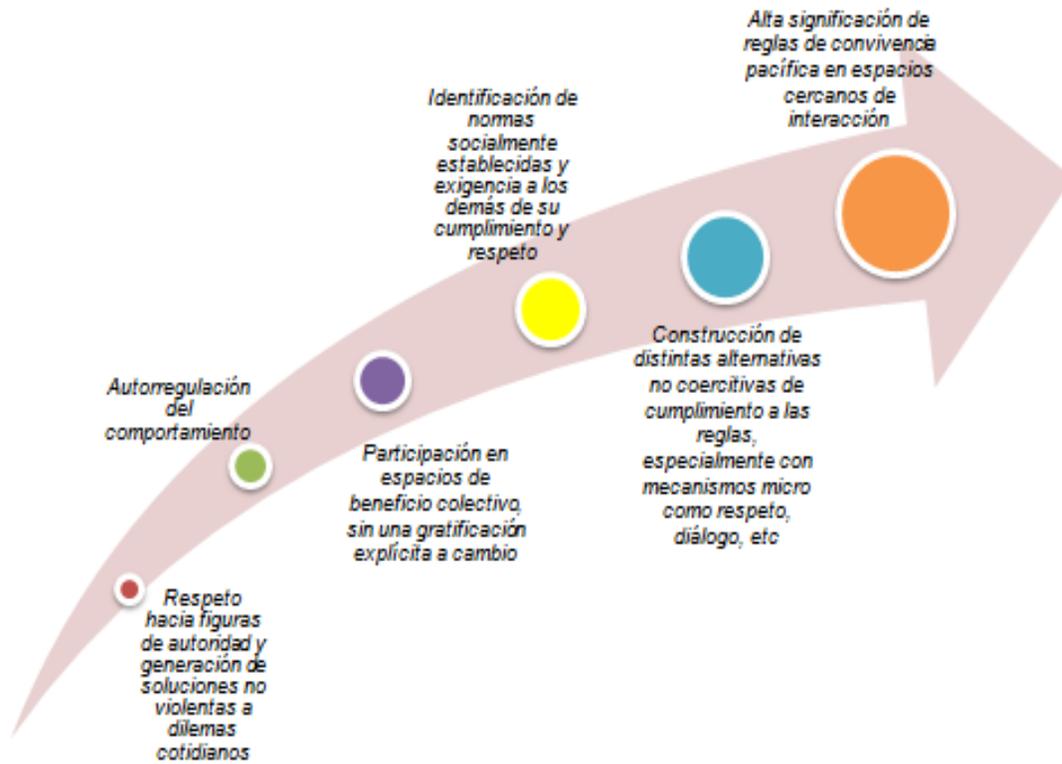


Gráfico No. 9. Actitudes pre-ciudadanas desarrolladas por el programa "Aulas en Paz" en el colegio La Giralda.

8. ¿Y AHORA QUÉ?: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Tratar de concluir una investigación de estas características después de un trabajo tan enriquecedor, es un reto en doble vía: a nivel académico en tanto supone lograr transformar todos aquellos conceptos teóricos en términos dotados de sentido y pertinencia social, y además, teniendo en mente la imperante necesidad de no caer en optimismos desbordados, no perder de vista la labor de hacer proposiciones “útiles” para programas de Educación para la Paz, Cultura Política, Educación Cívica y ante todo, para la política social de este país.

En un nivel micro y considerando las dimensiones intrapersonal e interpersonal del marco analítico para la EpP, se puede concluir que las reglas son identificadas pero no siempre acatadas y los mecanismos que promueven la construcción de actitudes pre-ciudadanas, aunque se encuentran presentes en 4B no se pueden atribuir directamente al impacto del programa. Aunque se ven diferencias entre los dos cursos, estas no resultan tan marcadas para decir que son cursos en polos opuestos de comportamiento, ni tan ínfimas para decir, que presentan una regularidad de homogeneidad en la conducta. Las principales diferencias entre los dos cursos, se refieren a la mayor presencia en 4B (en especial en los niños Prosociales) de actitudes pre-ciudadanas como: autorregulación, el reconocimiento de la importancia de cumplir reglas de respeto mutuo, el monitoreo entre ellos mismos al momento de velar por el cumplimiento de las reglas, la participación en actividades de diversa índole, la alta significación de reglas de convivencia pacífica y el sentimiento de aprendizaje colectivo.

En una etapa inicial del programa (los dos primeros años de aplicación aproximadamente) si se observaron cambios contundentes en 4B, pero el refuerzo y la continuidad que se les hizo a los componentes del programa, no permiten ratificar, en la actualidad, una sostenibilidad en las transformaciones que en un principio fueron fuente de optimismo y satisfacción, pero que ahora se encuentran diluidas y poco delimitadas en un espectro de comparación entre los dos cursos. Aunque 4B tiene mejores niveles de disciplina y trabajo, estos no se pueden atribuir directamente al programa por una sencilla razón, las condiciones iniciales de implementación de los componentes del programa no son las mismas que hace dos años, y como ya dijo antes, el proceso ha venido

cortándose y la intensidad con la que se ejecutaban las etapas anteriores ya no existe como tal. Este es el momento más indicado, para lanzar una señal de alarma frente a los dos factores mencionados reiterativamente en este estudio, como son la discontinuidad del programa y la falta de información entre antiguos y viejos directivos y profesores, los cuales pueden llegar a acarrear una obstaculización definitiva del programa al menos en este Colegio, y siendo esta la población evaluada con anterioridad, sería muy interesante poder seguir comprobando que estos cambios comportamentales no son aleatorios sino que corresponden al buen diseño y seguimiento de las actividades propuestas por “Aulas en Paz”.

A nivel curricular y al observar a los niños en su comportamiento diario, podría decirse que existe un terreno preparado a nivel intrapersonal e interpersonal, pero aún se siente una desconexión con una dimensión institucional que puede ser trabajada por el programa de manera transversal. Se ven cimentadas las bases para una comprensión de la dimensión institucional en lo micro, es decir, en el aula de clase. Sin embargo, y ante el mayoritario desconocimiento de la Constitución y el Manual de Convivencia, resultaría altamente enriquecedor lograr incorporarlos a los currículos como pilares básicos no solo del comportamiento político nacional y escolar, sino de la convivencia y la ciudadanía.

Pasando a un nivel intermedio de análisis, no se puede pasar por alto, la enorme importancia de los factores contextuales alrededor de los niños, como la familia, los profesores, etc. Aunque parezca obvio, son variables determinantes en la efectividad de este tipo de programas, por lo que hay que darle más continuidad a los componentes de trabajo con las familias e incluso pensar en la posibilidad de trabajar de manera conjunta con otras instancias gubernamentales y no gubernamentales, en la afectación de las comunidades alrededor del Colegio. De nuevo reitero que cualquier cambio a nivel institucional, tiene que pasar por la mente de las personas (como bien se dijo en la definición de Educación para la Paz de Nordquist), por lo cual, los programas deben ser aterrizados a las realidades particulares y a las necesidades de la población afectada.

Por esta razón, y a pesar que hubo un cambio en el comportamiento de los niños, no se puede establecer con certeza que este fue un cambio de “Modelos Mentales”, puesto que la cristalización

de estas transformaciones a nivel cognitivo supone la utilización de herramientas metodológicas más específicas, y como se está observando, los niños oscilan entre resolver los problemas de la manera como lo hacían antes, y resolverlos usando las técnicas de “Aulas en Paz”. Un primer paso, para este cambio de “Modelos Mentales” ya se dio y fue reconocer que ciertos caminos basados en el respeto, la autorregulación y la tolerancia, son senderos firmes para la resolución de problemas cotidianos. Un próximo nivel, podría sustentarse en la apropiación no solo cognitiva sino práctica, de las herramientas brindadas por este programa, con el fin de cristalizarlas en creencias y realmente incidir en la transformación definitiva del comportamiento.

Sumado a lo anterior, parece irrisorio creer que estos programas se aplican en individuos pre configurados, por lo cual nunca debe perderse de vista, que las motivaciones, tal y como lo dijo Elster, no pueden acuñarse exclusivamente a un ejercicio racional, sino que debe tenerse en cuenta además de este factor, las emociones y las normas sociales. En niños pareciese que las emociones cobran un papel aún más determinante y programas como este, que le apuestan al control de las emociones y a verlas como catalizadores de procesos de construcción de significados compartidos, resultan ser una gran promesa de innovación en la estructura educativa actual.

En esa medida, y abordando un nivel macro de recomendaciones, cabría decir que esta clase de programas deben estar más articulados a los requisitos constitucionales de Enseñanza de la Instrucción Cívica, no solo como materialización de una obligación jurídica sino como reflejo del interés del Estado Colombiano en el aumento de la cobertura y calidad de la educación .

Una clave conceptual que puede darnos luces sobre este tema, se presenta al ver un apartado de Mantzavinos, que dice: “las instituciones surgen de los modelos mentales compartidos, es decir, a través del aprendizaje colectivo” (Mantzavinos, et.al, 2004:77); solo en la medida en que se construya aprendizaje a partir del ensayo y error, y sobre todo, a partir del saber construido y deconstruido en comunidad, lograremos que, además de generar comportamientos efectivos en aras de conseguir objetivos específicos, se connote de verdadera pluralidad y democracia el ejercicio de aprendizaje no solo en las escuelas del país sino en todos aquellos espacios de diálogo y debate, que a mi juicio, deben estar presentes en toda la sociedad en general. En esa medida, el gráfico inicial que representaba las hipótesis podría ser complementado de la siguiente forma:

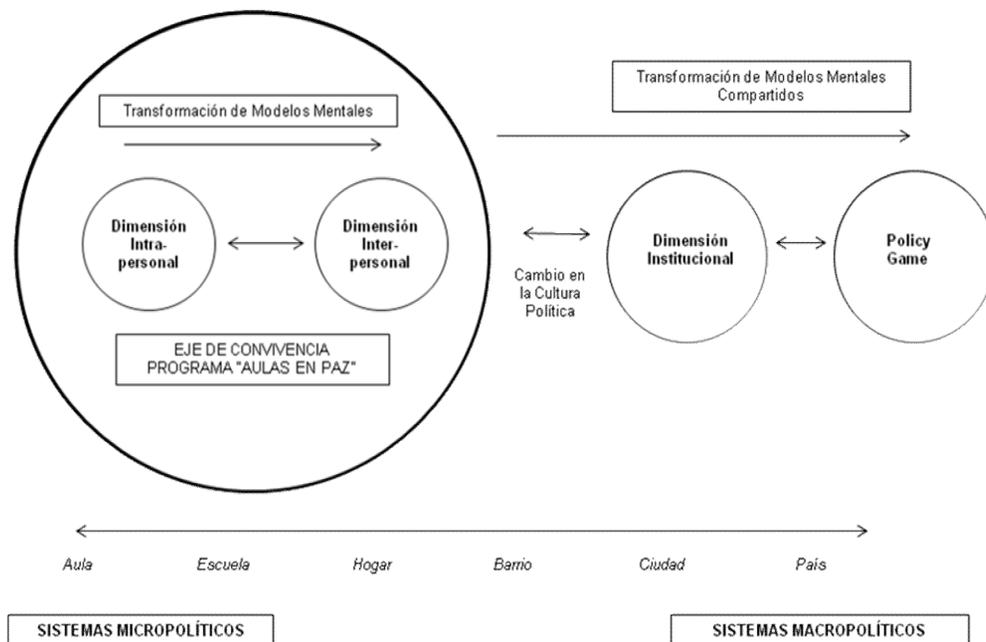


Gráfico No. 10. Ampliación de las hipótesis iniciales. Elaboración Propia.

Nótese que a diferencia del gráfico No. 1 (formulación de hipótesis iniciales), en este nuevo esquema se ratifica la idea de que los procesos de transformación de comportamientos deben ser apoyados permanentemente por un nivel macro de diseño e implementación de políticas públicas, a lo cual se suma, la importancia de los procesos de retroalimentación entre cada dimensión y cada nivel del esquema.

Desde un punto de vista epistemológico, no es posible hacer conjeturas determinantes a partir de los resultados observados, puesto que no son contundentes ni son una muestra representativa de la población estudiada. Por eso, se opta por indicar que probablemente este tipo de programas si genera Cultura Política (tal y como lo indicaba la hipótesis 2), claro está, a partir de la subcategorización hecha en esta investigación, es decir, a partir del término “preciudadanía” y sus correspondientes actitudes. Esto se explica, a causa de la modificación de conductas efectivas a nivel intrapersonal e interpersonal, y la posible afectación de un nivel institucional, al ver por ejemplo, cómo se identifican las reglas en el aula y se recuerdan permanentemente al menos en un nivel cognitivo, lo cual infiere un cambio en la formación de percepciones y en su expresión por medio de actitudes más participativas y autorregulativas.

Considero que seguirle apostando a las “Competencias Ciudadanas” como mecanismo de transformación de conceptos abstractos (presentes en las visiones clásicas tanto de Educación para la Paz como Cultura Política), a la materialización de conductas efectivas para la resolución de problemas es una opción muy interesante para la generación de iniciativas de educación cívica y de formación en valores, presentes tanto en la escuela, como en otros espacios de socialización política. También es conveniente seguir en el desarrollo de la categoría de “pre-ciudadanía”, la cual ha sido poco abordada por la Ciencia Política, por lo cual, resultaría epistemológica y metodológicamente sugestiva su injerencia en investigaciones y discusiones académicas.

Finalmente, resulta apremiante para el desarrollo de la Ciencia Política lograr incorporar conceptos y técnicas de otras disciplinas (como se intentó en este trabajo con la Psicología Cognitiva), pero nunca perdiendo de vista la identidad y el empleo de enfoques y metodologías propias de la disciplina. Adicional a esto, quisiera decir que existe una insigne necesidad por conjugar la gama de conocimientos politológicos a contextos particulares y necesidades sociales, no solo para validar o poner en tela de juicio dichos postulados, sino para ser coherentes en la visión y misión de la Facultad y de la Pontificia Universidad Javeriana en general. Este tipo de acercamientos sociales, constituyen una herramienta fundamental para la formación integral del politólogo, para su mejor desempeño profesional y para lograr dimensionar sus limitaciones y potencialidades como transformador de la realidad colombiana. Un primer paso, es reconocer que las sociedades están inherentemente connotadas de dinamismo y en esa medida, acoger propuestas de cambio social enraizadas en el aprendizaje, pueden constituir una vía adecuada y pertinente para la construcción y deconstrucción del conocimiento en beneficio de las sociedades humanas.

BIBLIOGRAFIA

- Abitbol, P y Botero, F, (2005). "Teoría de Elección Racional: Estructura conceptual y evolución reciente", en *Revista Colombia Internacional*, Ed.62 Jul-Dic.
- Aguiar, F., (1991). "La lógica de la Cooperación", en *Intereses individuales y acción colectiva*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias.
- Almond, G., Verba, S., (1965). *The civic culture*. Little Brown, Boston.
- Almond, G., Verba S., (1992). "La cultura política" en: *Diez textos básicos de Ciencia Política*, Barcelona, Editorial Ariel.
- Almond, G., Powell, B., Dalton, R., Strom, K., (2006). *Comparative Politics Today*. Pearson Longman, New York.
- Almond, G., Coleman, S., (1996). *A functional approach en Educational and political socialization*, Barcelona, Ariel.
- Avila, R., Camargo, M., (1999). *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nal. Colciencias.
- Axelrod, R., (1986). *La evolución de la Cooperación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona. Paidós.
- Betancourt, D., (2000). *La educación política después de la Constitución de 1991*. (Tesis de Maestría), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Estudios Políticos.
- Bobbio, N., Matteucci, N., (1981). *Diccionario de Política a-j*, México, Talleres Gráficos Victoria.
- Bogoya, D., (2000). "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto" en D. Bogoya et al., *Competencias y Proyecto Pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Cabezudo, A., (2006). "Educación para la paz y los derechos humanos: un desafío actual", en *Hechos del Callejón*, Número 15 Junio, ASDI, OCHA, UNDP, Bogotá.
- Casas, A., Salamanca M., Otoya A., (2009). *Experiencias y Metodologías de Educación para la Paz en el Distrito Capital de Bogotá*, Pontificia Universidad

Javeriana, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Editorial Javegraf (Próximo a ser publicado).

- Casas, A., (2008). “¿Cambiando Mentes? La educación para la paz en perspectiva analítica”, en *Las prácticas de resolución de conflictos en América Latina*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Centro Cristiano Para Justicia Paz y Acción No-violenta JUSTAPAZ, (2004). *Construyendo la paz en ambientes escolares*, Bogotá, CLARA.
- Chaustré A., Pulido O., y Rojas C., (2003). “Tutores del programa de formación de docentes. (PFPD). La Escuela en la formación de ciudadanos” En: *Nómadas*. Bogotá. No. 13.
- Chaux, E., Nieto, A., Ramos, C., (2007). “Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multicomponente”, en *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, Vol. 1, No.1.
- Chaux, E., Arboleda, J., Rincón, C., *Community Violence and Reactive and Proactive Agression: The mediating role of cognitive and emocional variables*, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Chaux, E., (2005). “El Programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia”, en *Revista de Estudios Sociales*, No. 21, Agosto de 2005.
- Chaux, E., Velasquez, A., (2004). “Peace Education in Colombia: The promise of Citizenships Competencies”, en: *Peace Initiatives in Colombia*, Virginia Bouvier (Ed.), United States Institute of Peace, Washington D.C.
- Chaux, E., Lleras, J., Velásquez, A., (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Introducción. Ediciones UNIANDES, CESO, Ministerio de Educación de la República de Colombia, Bogotá.
- Chaux, E., (2003). “Agresión Reactiva, Agresión Instrumental y el Ciclo de la Violencia”, en: *Revista de Estudios Sociales*, No. 15, Junio.
- Chaux, E., “Qué son las Competencias Ciudadanas” en: *Colombia aprende*, (Homepage), Consultado el día 22 de Abril de 2008 en:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html>

- Cortina, A, (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cosmides, L, y Tooby, J., (1997). *Evolutionary Psychology: A primer*. Center for Evolutionary Psychology. University of California.
- Dalton, R., y Klingemann, H., (2007). *The Oxford Handbook of Political Behavior*, Oxford University Press.
- Dawkins, R, (2006). *The Selfish Gene*, Oxford, University Press.
- Dawson, R., Prewitt, K., (1969). *Political Socialization*, Boston, Little Brown and Co.
- Denzau, A., y North, D., (1994). *Shared mental models: Ideologies and institutions*, Kyklos.
- Dewey, J., (1967). *Experiencia y Educación*, Buenos Aires, Losada.
- Druckman, D, (2005). *Doing Research*, Sage Publications.
- Easton, D., (1965). *A system analysis of political life*, New York, John Wiley & Sons.
- Easton, D., (1953). *The Political System*. New York, Alfred A. Knopf, Inc.
- Eckhart, W., (1988). "Bridging the gap between Peace Action, Education and Research", en *Journal of Peace Research* (en línea), vol. 25, No. 2, Junio.
- Elster, J., (2007). *Explaining Social Behavior*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Elster, J., (1997). *Economics*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- Elster, J, (1982). *Marxismo, Funcionalismo y Teoría de Juegos. Alegato a favor del individualismo metodológico*. Zona Abierta. No. 33. 1984
- Entwistle, H., (1980). *La educación política en una democracia*. Narcea Ediciones. Madrid.
- Fisas, V., (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria/UNESCO.
- Flórez, A., (2007). *La Educación para la paz: Un mecanismo de transformación de la Cultura Política en Colombia*. (Tesis de Grado), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Pregrado de Ciencia Política

- Florez, M., (2003). "Construcción de capital social y organizaciones comunitarias en Bogotá" en: *Seminario Internacional Bogotá: Sistema político y Cultura Política* (02 de Febrero de 2003: Bogotá).
- Fuchs, D., (2007). "The Political Culture Paradigm" en Dalton, R., y Klingemann, *The Oxford Handbook of Political Behavior*, Oxford University Press.
- Galtung, J., (1985). *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara.
- Galtung, J., (1987). *Gandhi oggi*, Abele, Turín.
- Garay, L., (2000). *Ciudadanía, lo público, democracia textos y notas*, Bogotá, Red de Impresión Digital.
- García G., Micco, S., (1997). Hacia una teoría del preciudadano. En Pizarro C. Palma E. (Comps) *Niñez y Democracia*. Bogotá. Ariel-UNICEF
- Giddens, A., (1992). *The Transformation of Intimacy*. Cambridge, Polity Press.
- Grabe, V., (2002). "Educar para la Paz", en C.L Díaz, C. Mosquera y F. Fajardo (comps.), *La Universidad piensa la paz: Obstáculos y posibilidades*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC).
- Gomez, J., (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hérmendez-Muela, S., (2004). "Plasticidad Neuronal Funcional", en *Revista de Neurología*, No. 38. Valencia, España.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista P, (2006). *Metodología de la investigación*, México D.F., McGraw-Hill, Cuarta Edición.
- Hicks, D., (1993). *Educación para la Paz*, Madrid, Morata.
- Hoyos y Herrera, (2006). "Valores colombianos: ser y deber ser", en *Nuestra Identidad. Estudio colombiano de valores*, Bogotá, Radar S.A. Tomo 1.
- Jaramillo, R., "Programa de Competencias Ciudadanas" en: *Colombia aprende*, (Homepage), Consultado el día 22 de Abril de 2008 en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.html>

- Kerlinger, F. y Lee, H, (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*, México, McGraw-Hill.
- LAPOP, (2007). *Cultura Política de la democracia en Colombia: 2007*, Vanderbilt University, Universidad de los Andes, USAID, Bogotá.
- Lederach, J., (1984). *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara.
- Lichterman, P., Cefai, D., (2006). "The Idea of Political Culture" en *Oxford Handbook of contextual Political Analysis*, Oxford University Press.
- López, M., (2001). "La no violencia como alternativa política", en Francisco Muñoz, ed., *La paz imperfecta*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- López de la Roche, F., (1996). "El concepto de Cultura Política y su utilidad en el Análisis Social", en: *Revista Paideia*, No. 16, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Losada, R., et. al., (2003). "Cultura Política en Bogotá. Estado del Arte y Líneas de Investigación", en: Observatorio de Cultura Urbana, Ed. *Aproximaciones a la Cultura Democrática en Bogotá*, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Lozano, F., Rueda, M., (1997). *Educación para la Paz*, YMCA (Young Men's Christian Association), Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud, España.
- Jares, X., (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*, Bilbao, Cuadernos Bakeaz, Bakeaz.
- Jares, X., (1999). *Educación para la paz. Su teoría y práctica*, Madrid, Editorial Popular.
- Mantzavinos, C., (2001). *Individuals, Institutions and Markets*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mantzavinos, C., North, D., Shariq, S., (2004). *Learning, Institutions and Economic Performance*, Articles. Vol.2/No. 1. Marzo.
- MEN - Ministerio de Educación Nacional, (1998). *Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio nacional de caso*, Serie Publicaciones para maestros. Bogotá.
- _____, (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que*

necesitamos saber y saber hacer, Estándares básicos de competencias ciudadanas, Serie guías No.6. Bogotá Colombia, MEN.

- _____ . “Revolución Educativa” en: *Ministerio de Educación Nacional* (Homepage), Consultado el día 1 de Mayo de 2008 en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87284.html>

- _____ , “Lineamientos curriculares para Formación en la Constitución Política y Democracia”, Dirección general de Investigación y desarrollo pedagógico. Grupo de investigación pedagógica. Bogotá, Julio de 1998. En: *Programa de Educación en Valores*. OEI. Boletín 5 de abril de 2000.

- Mina, A., (2001). *El Rol de la escuela como agente socializador de la cultura política: La reivindicación de la dimensión política del homo sapiens*. (Tesis de Maestría), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Estudios Políticos.

- Mockus, A., Cajiao, F., Mejía, M., Jaramillo, R., et al., (1999). *Educación para la Paz Una Pedagogía social para consolidar la Democracia Social y Participativa*, Colección Mesa Redonda, Magisterio, Bogotá.

- Mockus, A., (2002). “Convivencia como armonización de Ley, Moral y Cultura”, en *Revistas Perspectivas*, Volumen XXXIII, No. 1, Marzo, Bogotá.

- Mockus, A., y Cante, F., (2005). “Superando la guerra y otros atajos” en *Acción política no-violenta, una opción para Colombia*, Universidad del Rosario, Bogotá.

- Montero, M., (1995). “Modos alternativos de acción política”, en O. D’Adamo, V. Garcia y M. Montero (comps.), *Psicología de la acción política*, Buenos Aires, Paidós.

- Muñoz, F., Molina, B., (2005). *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*, Granada, Imprenta Comercial Motril.

- Nordquist, K., (2007). “*The Spirit of Peace Education*”. Documento preparado para el Foro Metodologías y Experiencias en Educación para la Paz, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Bogotá 16 y 17 de Marzo.

- North, D., (1995). *Instituciones, Cambio institucional y Desempeño económico*, Fondo

de Cultura Económica, Mexico D.F.

- North, D., (2005). *Understanding the process of economic change*, New Jersey, Princeton University Press.
- OEA, (1998). "II Cumbre de Jefes de Estado para la Educación en América Latina". En: www.oea.org
- Olson, M., (1965). *The Logic of Collective Action*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Parsons, T., Shils, E., (1951). *Toward a General Theory of Action*, Cambridge, Harvard University Press.
- Patomaki, Heikki. (2001). "The challenge of critical theories: Peace Research at the start of new century", en *Journal of Peace Research* (en línea), vol. 38, No.6, Nov.
- Petersen, R., (2002). *Resistance and Rebellion, Lessons from Eastern Europe*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Piaget, J., (1986). *Psicología y Pedagogía*, Barcelona, Ariel.
- Pizano, L., (2003). "La participación ciudadana en Bogotá. Cambios en Bogotá y cultura política". En: *Seminario internacional Bogotá: Sistema político y Cultura Política* (julio de 2003: Bogotá).
- Pizarro, C., (1997). *Niñez y Democracia*, Bogotá, Unicef, Ariel.
- Puerta, U., Pérez, C., Idárraga, C., Múnera, F., (2006). *La participación ciudadana y el desarrollo de la cultura política en Colombia*, Fundación Konrad Adenauer, Corporación Pensamiento Siglo XXI, Bogotá.
- Quiroga, H., (2001). *Filosofías de la ciudadanía, sujeto político y Democracia*, Rosario, Homo Sapiens.
- Seoane, J., (1988). *Psicología Política*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Shepsle, K., Bonchek, M., (1997). *Analyzing Politics: Rationality, Behavior and Institutions*, WWNorton, New York.
- Stolle, D., (2007). "Social Capital" en Dalton, R., y Klingemann, H, *The Oxford Handbook of Political Behavior*, Oxford University Press.

- Sudarsky, J., (2003). "El capital social en Colombia: principales hallazgos", en: *Reflexiones sobre la investigación en ciencias sociales y estudios políticos*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Taylor, M., (1982). *Community, Anarchy & Liberty*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Thiebaut, C, (1998). *Vindicación del Ciudadano*. Barcelona. Paidós.
- Torcal, M., (1997). "Cultura Política", en: De Aguila, Rafael (editor), *Manual de Ciencia Política*, Editorial Trotta, Madrid.
- Torney-Purta J. y J. Amadeo (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos. Unidad de Desarrollo Social y Educación.
- Tremblay, R., Pagani, L., Masse, L., Pagani, F., Pihl, R., (1995). "A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence", en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63.
- UNESCO, (1984). *International congress on the occasion of the Thirtieth Anniversary of the Associated Schools Project Final Report*, Sofía, Bulgaria. 12-16 septiembre de 1983.
- Walzer, M., (1990). "The communitarian critique of liberalism". En: *Political Theory*, Vol. 18, No. 1.

PAGINAS WEB

- www.medicinalegal.gov.co/index.php?option=com_wrapper&Itemid=323
- www.mineduccion.gov.co
- www.colombiaaprende.edu.co
- www.escuelasdepaz.org
- www.alianzaeducativa.edu.co
- www.educacionparalapaz.org.co
- www.neurodesarrollo.com
- www.sedbogota.edu.co

ANEXOS.

Anexo 1. Metodología.

El trabajo desde un punto de vista metodológico, se fundamentó en dos obras: *Doing Research* (2005) de Daniel Druckman y *Metodología de la Investigación* (2006) de Roberto Hernández Sampieri. A partir de los preceptos expuestos en estos textos principalmente, las fases metodológicas que constituyen esta investigación son:

- a) Planteamiento del problema.
- b) Revisión del caso seleccionado.
- c) Formulación de hipótesis.
- d) Diseño de la investigación.
- e) Selección de la muestra.
- f) Recolección de datos cuantitativos.
- g) Recolección de datos cualitativos.
- h) Procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos.
- i) Análisis de los resultados.

En este anexo se harán algunas precisiones sobre cada una de las fases presentadas anteriormente.

- a) Planteamiento del Problema: A partir de lo expuesto por Kerlinger y Lee (2002), los cuales revelan la importancia de expresar el problema en forma de pregunta y revelando de manera clara la relación entre uno o más conceptos, el problema planteado en esta investigación: ¿Puede un programa de Educación para la Paz como “Aulas en Paz” generar Cultura Política?, refleja el posible vínculo existente entre la Educación para la Paz y la Cultura Política, y además se presenta el caso Aulas en Paz como la materialización de esa relación teórica. La problematización nace a partir de la lectura de múltiples documentos, en especial, la tesis de grado de Andrea Flórez (Flórez, 2007) y el artículo de Andrés Casas sobre una visión analítica de la EpP (Casas, 2008).
- b) La selección del caso como se explica en el capítulo 6, responde a un interés por estudiar un programa con altas calidades teóricas y metodológicas, además de tener relevancia y pertinencia en la actualidad. Como se explica en dicho capítulo, se escogió “Aulas en Paz” y posteriormente, se leyeron muchos documentos que explicaban tanto el soporte teórico del programa como la incidencia y los resultados producidos en el tiempo que lleva implementándose.

- c) El alcance del estudio fue de tipo correlacional, y en esta medida, se construyeron algunas hipótesis (desde el argumento de Hernández Sampieri, una hipótesis es “una explicación tentativa del fenómeno investigado formulado como una proposición”, Hernández et.al, 2006:122).

El hecho de generar dos hipótesis se sostiene en que la primera de ellas, intenta mostrar un panorama general y más notorio a primera vista, de la relación entre Cultura Política y Aulas en Paz:

Hipótesis 1: El programa “Aulas en Paz” no busca generar directamente Cultura Política en el sentido estricto del término

La justificación del carácter negativo de esta hipótesis, no se constituye como una crítica al programa, puesto que durante la investigación se hizo bastante énfasis en que este no era el objetivo principal; en lugar de esto, se pretendía probar a través de los documentos que evaluaron el programa, que la relación no era estricta en toda la amplitud del término.

Con respecto a la hipótesis 2: *La convivencia promovida por Aulas en Paz, tiene un componente de cambio no intencional en la cultura política, pues los comportamientos fomentados por el programa hacen que exista una transformación de las actitudes pre-ciudadanas de los niños*, se pretendía lanzar una suposición a ser comprobada por medio de las técnicas especificadas para dicho fin, y se puso de precedente la subcategorización de la Cultura Política en actitudes prec ciudadanas, como bien se pudo profundizar en el capítulo 5.

- d) Los procesos de investigación mixtos o multimodales, como dice Sampieri utilizan tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo, para responder a un problema determinado (p.753). Una de las ventajas de esta posición, que fue la principal razón para emplearla como patrón metodológico, es que permite tener una visión más holística e integral del problema. Como ya se dijo el uso de las encuestas no pretendía representar fidedignamente un muestreo en todo el sentido extenso del término, sino simplemente lograr indicar una tendencia; este hecho, sumado al empleo de entrevistas y de observación de los grupos, permitió dimensionar en toda su complejidad el problema y ante todo, no restar importancia a cada tipo de información recolectada a través de las técnicas.
- e) Con la limitación de recursos como el tiempo, la selección de la muestra, no corresponde a un muestreo probabilístico de la población del programa “Aulas en Paz” en general ni de la población estudiantil de Bogotá, y por tanto, las encuestas fueron aplicadas a los dos grados 4°. El curso 4B fue seleccionado por ser donde se implementó el programa a cabalidad, y 4C, debido a sus altos índices de agresividad al comienzo del año y por estar atravesando en la actualidad, por una etapa de cambio positivo atribuida al desempeño del director de curso. En la selección de las personas entrevistadas, se dividieron a cada uno de los cursos en niños y niñas, y de cada subgrupo se determinó por orientación de los profesores, cuál era el niño y niña mas Prosociales, y cuáles los menos Prosociales. En total, y como se indicó en la metodología, fueron entrevistados 8 niños. Las

entrevistas de los rectores, los profesores y los padres de familia, complementan y revalidan los hallazgos provenientes de la aplicación de las técnicas en los niños.

- f) Las encuestas fueron aplicadas el día 16 de Septiembre a 4B y el 24 de Septiembre a 4C. Con el fin de controlar algunos factores influyentes en las respuestas de los niños se invitó al profesor (a) a dejar el salón en el tiempo que tomó la encuesta con el fin de no influir en las respuestas ni generar presión. Además se organizaron los cursos en filas y se comenzó por explicar la importancia de dos elementos: La Verdad y el Silencio.
- g) Las entrevistas se realizaron el 25 de Septiembre a los niños, 27 de Septiembre a los padres, el 28 de Agosto a Cecilia Ramos (antigua rectora), el 4 de Septiembre a la profesora de 4B y el 11 de Septiembre al nuevo rector Victor Neira y al profesor de 4C. Todas las entrevistas fueron transcritas y se podrán ver en el anexo 9 .
- h) Las encuestas fueron procesadas en el programa de análisis estadístico "SPSS" y los datos recolectados fueron sometidos a un análisis de estadística descriptiva de cada uno de los indicadores. En el anexo 7 se presenta este informe además de las gráficas correspondientes. Por su parte, las entrevistas fueron transcritas, luego comparadas y a partir de la comparación se extrajeron los principales rasgos comunes a las respuestas encontradas.
- i) El análisis de los resultados se realizó a través de comparaciones, y los datos que sustentan estos resultados se encuentran en el anexo 7.

Anexo 2. Evolución de la EpP a nivel mundial y el caso Colombiano.

Este anexo se nutre significativamente de las revisiones previas presentes en *Experiencias y Metodologías de Educación para la Paz en el Distrito Capital de Bogotá* (2009) y en la monografía de grado de Andrea Flórez (2007), *La Educación para la paz: Un mecanismo de transformación de la Cultura Política en Colombia*.

La EpP es abordada generalmente a partir de su evolución por medio de las denominadas “tres olas” de Xesus Jares (1999), situadas en la Escuela Nueva Pedagógica: la corriente místico-intimista y finalmente, el momento de eclosión del movimiento internacional por la paz.

La primera ola o Escuela Nueva nace luego de la Primera Guerra Mundial y en busca de evitar nuevas confrontaciones de esta magnitud, pretende dar un giro a la educación tradicional, centrándose precisamente en los “Valores de paz”, como la solidaridad y la cooperación. Paralelo a este movimiento se crea a nivel político la Sociedad de las Naciones en 1919 y a nivel educativo, la Liga Internacional de Educación Nueva, fundada en 1921, la cual dentro de sus estatutos precisamente llamaba a “Preparar al niño mediante el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano”. En este periodo se destacan John Dewey quien es considerado como creador de la escuela activa hacia 1886; Adolphe Ferriere, fundador de la Liga Internacional de Educación Nueva y de la Oficina Internacional de Educación en 1926; y finalmente, Maria Montessori, creadora del método que lleva su nombre y cuyos aportes fueron relevantes para este movimiento en tanto llama la atención sobre la importancia de la infancia y la educación como agentes de transformación social.

La segunda ola, es la educación para la paz en perspectiva de la UNESCO, que se origina desde la Sociedad de Naciones, la cual llamó la atención sobre la necesidad de integrar la enseñanza en relación con la paz, no solo con una materia sino con toda la acción educativa (Lozano y Rueda, 1997); evidentemente, dichos esfuerzos fueron insuficientes para evitar la Segunda Guerra Mundial. De esta confrontación surgió la ONU (Organización de las Naciones Unidas) y en particular, el organismo especializado en temas de ciencia, cultura y educación (UNESCO). La UNESCO introduce dos elementos vitales en el campo de la educación: la educación para los Derechos Humanos y la educación para el desarme. Desde entonces, la ONU y la UNESCO específicamente, han buscado distintas maneras para extender el impacto de sus políticas, tales como: las recomendaciones sobre la Educación para la Paz y el Entendimiento Internacional y La educación sobre los Derechos Humanos y las Libertades fundamentales (1974), construcción de políticas educativas con las escuelas asociadas a la UNESCO (desde 1953), el manifiesto de la UNESCO en el 2000, la Agenda de la Haya por la paz y la justicia para el siglo XXI (1999), la campaña global de educación para la paz, el llamado “Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del

Mundo” (2001-2010)¹ y finalmente, como instrumento más específico, encontramos la “Cátedra UNESCO de Educación para la paz” promovida a nivel interdisciplinario en varias universidades como la Universidad de Puerto Rico. En últimas, la visión de la UNESCO expresa que “la paz, la comprensión y cooperación internacionales, así como los derechos humanos y las libertades fundamentales, tienen que ser aplicadas, y esto debe hacerse dentro del contexto de los problemas de la humanidad” (UNESCO, 1984).

Otra ola de la EpP, la cual ha hecho aportes significativos es el movimiento de la No-Violencia cuya figura emblemática es Mahatma Gandhi (1869-1948), quien a partir de un enfoque religioso afirma sus principios básicos de “firmeza en la verdad” y “acción sin violencia”. Cabe destacar, el carácter espiritual y el énfasis en la autonomía personal mental y material, lo cual no indica un rechazo a las formas de relación inter-personales, pero si denotan la importancia del autocontrol y la autosuficiencia, como medio para desarrollarlas mejor (Galtung, 1987:30). Mario López comenta que la paz debe “darnos conciencia de la identidad humana” y en esa medida, la Noviolencia se presenta como “la forma más evolucionada de la conciencia humana” puesto que es una metodología que influye en el curso y resultado pacífico de un conflicto (López, 2001: 193-195).

En esta misma obra de Jares, *Educación para la Paz. Su teoría y práctica*, se habla de la existencia de una cuarta ola de la Educación para la Paz (EpP), denominada Investigación para la Paz, el cual nace a finales de los 50’s en Estados Unidos. Este parte de una reconfiguración conceptual de la paz y la violencia a partir de Johan Galtung, quien considera que existen dos dimensiones de la paz: positiva y negativa, además se abre camino para el desarrollo de la teoría Gandhiana del conflicto y en el plano económico se vinculan los planteamientos de Paulo Freire que habla de la educación para el desarrollo. En el transcurso de este movimiento se destacan la fundación del IPRA (International Peace Research Association) en 1964 y la creación del PEC (Peace Education Commission) en 1975. Las etapas de la Investigación para la Paz se pueden describir en tres momentos clave: una primera de 1940 a 1960, otra que abarcaría toda la década de 1970 y llegaría hasta mediados de 1980, y una tercera posterior a esos años que sienta las bases de una irenología. Básicamente, en los planteamientos de Fisas se observa una triada entre Cultura, Paz y Derechos Humanos, resaltando que son interdependientes y en esa medida, el ideal es el desarrollo de estos tres elementos (Fisas, 1998 :387-389).

En la actualidad, el *Journal of Peace Research*, se ha constituido como una de las publicaciones más relevantes en el campo de la Investigación para la paz, continúa produciendo un número considerable de artículos que se oponen al concepto negativo de la paz, sino que pugnan por un concepto de paz que sea la “abolición positiva de la guerra”, por medio de mecanismos como la educación, la acción y la investigación (Eckhart, 1988). Incluso, se han presentado algunas críticas a la Investigación para la paz, que advierten sobre su poca utilidad luego de la Guerra Fría, ante lo cual este movimiento se ha pronunciado aduciendo la vigencia de sus teorías y el carácter global de

¹ Datos consignados en la monografía de grado de Andrea Florez (2007:11)

aplicación de estas teorías en pro de la transformación de la violencia en conductas pacíficas orientadas al desarrollo de sociedades democráticas (Patomaki, 2001).

Finalmente, debemos recurrir al Interculturalismo como aquella perspectiva desde la cual se rescata la pluralidad y el reconocimiento ante la diferencia como componente indispensable al abordar la Educación para la paz. Este movimiento ha cobrado gran importancia al aparecer como defensor de los derechos civiles y en contra de todas las formas de racismo y discriminación, por lo cual su principal aporte a la EpP es el llamado a un diálogo abierto que parta de la diversidad y la diferencia propia de las culturas humanas.

- La Educación para la Paz en Colombia.

Para poder hacer una descripción de la evolución de la EpP en Colombia, se hace necesario tener en cuenta tanto las publicaciones alrededor del tema, como los aspectos institucionales que sirven como marco y a la vez como punto de referencia, para la construcción, formación y desarrollo de iniciativas en torno a este tema.

En cuanto al primer punto, vemos como en la literatura nacional, es relativamente tardía la producción académica, y en la mayoría de las ocasiones esta es orientada por parte de las Instituciones de Educación Superior. Es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual en el año 2000 presentó un proyecto de “Pedagogía para la paz”, en el cual se presentan avances en torno a la capacitación de profesores en temas de paz y su articulación con el liderazgo democrático. Otro trabajo destacado es “Educar en medio del conflicto: experiencias y testimonios: retos de esperanza” que rescata diversas experiencias de colegios en Medellín.

En las memorias del primer seminario taller “Experiencias de Educación para la Paz. Intercambio y análisis”, llevado a cabo en diciembre de 1999 en Cartagena, se presenta el siguiente esquema, que deja ver los albores de la interrelación de conceptos en Colombia:

En el año 2002, la facultad de educación de la Universidad Javeriana publica “La escuela que los niños perciben: Aportes para construir una cultura de paz desde la gestión institucional”, que busca interrelacionar los conceptos de gestión curricular, convivencia democrática y la concepción del conocimiento. En el mismo año, la ESAP (Escuela Superior de Administración Pública) presenta a través de “El liderazgo intelectual del maestro y la construcción de la paz”, el importante rol que juegan los profesores en este proceso.

El centro cristiano Justicia y Paz y Acción No-violenta, JUSTAPAZ, muestra en su texto “Construyendo la paz en ambientes escolares” como se pueden aunar esfuerzos para llevar a la educación formal técnicas propias de la resolución de conflictos, que sustenten teóricamente aquellas iniciativas pedagógicas y difusas, que son constante en las iniciativas de la EpP.

Se debe propender en últimas por una pedagogía de la paz en donde se haga énfasis en como bien lo dice Vera Grabe, en que “la paz es un instrumento de transformación y la pedagogía es un instrumento de paz”, por lo cual la paz debe ser un valor central y debe ser el eje de un ámbito de valores comunes, una “ética mínima” (Grabe, 2002).

La Universidad Javeriana publicó en 2005, a propósito del congreso del mismo nombre, “La educación desde las éticas del cuidado y la compasión”, que resalta la importancia de la educación en Competencias Ciudadanas, en donde se reconozca no solo al individuo autónomo en su formación, sino en su interrelación con los demás, transversal a lo cual, se debe pugnar por el respeto y la pluralidad, en torno a competencias emocionales y comunicativas.

Entre las más recientes publicaciones se encuentra *Educación para la Paz* (1999) que compila las experiencias de diversos autores como Antanas Mockus, Francisco Cajiao, Rosario Jaramillo, entre otros, destacando la importancia de articular al campo de la educación para la paz a otros como el de la cultura ciudadana y a través de la escuela lograr potencializar las capacidades emocionales, creativas, afectivas y ante todo participativas de los niños y jóvenes del país. El concepto de Educación para la paz, continúa siendo multidisciplinar y multidimensional, con un profundo arraigo al respeto de los Derechos Humanos, la pluriculturalidad, la conciliación como mecanismo de cultura ciudadana, entre otros preceptos que como se ha venido observando en este diagnóstico intentan eliminar la connotación negativa del conflicto y promueven a este como motor de cambio y transformación en el ámbito educativo principalmente, aunque no dejan de lado el impacto del mismo en la sociedad en general.

Finalmente, esta misma universidad, específicamente el programa de Educación Continua de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, en asociación con la Agregaduría de Educación de la Embajada de España, publica en el año 2007 “Experiencias y Metodologías de Educación para la Paz en el Distrito Capital” en donde se realiza una investigación sobre experiencias de educación para la paz en Bogotá, partiendo de un extenso y profundo diagnóstico mundial y nacional sobre el tema.

Hecha esta revisión, se debe hacer claridad en que a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, en el título II de los Derechos, las Garantías y los deberes, artículo 22, “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”. En concordancia con este mandato, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha determinado en su Plan de Desarrollo “La revolución Educativa”, tres políticas educativas: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo. En vista de lograr la segunda política, es decir, mejorar la calidad educativa, se debe considerar la Ley 115 de 1994 y diversos convenios internacionales firmados por Colombia, en donde se reconoce la vital importancia de los derechos humanos (Casas, et al, 2007).

Para realizar esto, se diseñó una propuesta de formación ciudadana, entendida como “una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa conformada por las directivas, los docentes, los estudiantes, las familias, el personal administrativo y las demás personas que interactúan en ella” (Chaux, Velásquez y Lleras, 2004). Es en este momento, donde justamente aparece en escena el “Programa de Competencias Ciudadanas” del Ministerio de Educación Nacional.

Anexo 3. Cultura Política.

Para comenzar con la definición más básica, pero no menos importante, me remitiré a el Diccionario de Política, el cual indica que el término “Cultura Política” se usa para designar “el conjunto de actitudes, normas y creencias, compartidas más o menos ampliamente por los miembros de una determinada unidad social, y que tienen como objeto los fenómenos políticos” (Bobbio y Matteucci, 1981: 470).

Sin embargo, la visión clásica del término corresponde a Almond y Verba quienes conciben la Cultura Política como un conjunto de orientaciones y actitudes que expresa una persona respecto del sistema político y del rol que desempeña en la sociedad (Almond y Verba, 1965). Este grupo de orientaciones psicológicas, tomó prestados elementos de la teoría del Sistema Social de Talcott Parsons (Parsons y Shils, 1951) en especial, lo referente a las orientaciones subjetivas y el énfasis en la internalización de los valores culturales y la aceptación del paradigma de la modernidad al hablar del desarrollo político.

En esa medida, Almond y Verba destacan tres tipos ideales de Cultura Política:

- Cultura Localista o parroquial, en la cual se producen orientaciones débiles de los ciudadanos hacia las instituciones nacionales, puesto que apenas se reconoce su existencia y en esa medida, no se tienen expectativas hacia el sistema.
- Cultura del Súbdito, en donde el ciudadano es consciente del Sistema Político, pero no tiene un sentido desarrollado de las instituciones que podrían canalizar sus demandas, por lo cual el ciudadano tiene un papel pasivo en la toma de decisiones y no tiene ninguna motivación para incorporarse a estos procesos.
- Cultura del Participante, en la cual el ciudadano es consciente de los objetos políticos y su rol es activo políticamente.

Los autores destacan que como no se presentan puros estos tipos ideales, es posible encontrar las siguientes mezclas: localista – súbdito; súbdito – participante y localista – participante; esta última categoría es la denominada “cultura cívica” pues existe una armonía entre identificación del sistema político y compromiso participativo.

Por otra parte, las actitudes que genera la Cultura Política pueden ser de corte democrático – autoritario, identitarios, generacionales y estos rasgos son variables en cada sociedad. Cabe decir que entenderemos la “actitud política” como “una variable intermedia entre una opinión (comportamiento verbal) y una conducta (comportamiento activo), es una respuesta a una situación dada, es una disposición mental o una inclinación organizada, en función de asuntos políticos particulares, que cambian a menudo” (Puerta, Pérez, Idárraga y Múnera, 2006: 13).

La orientación en la Cultura Política se da hacia tres elementos retomando de nuevo a Almond y Verba: cognitiva, en la cual las creencias del sistema político determinan la percepción sobre sus “inputs” y “outputs”; afectiva, en donde los sentimientos determinan los roles y desarrollo del Sistema Político; y finalmente, la evaluativa, en donde

generalmente se produce una mezcla entre valores tipificados de manera estándar, criterios de información y sentimientos. (Almond y Verba, 1965).

Teniendo en cuenta lo anterior, Anthony Giddens (1992) señala que en esa situación, la cultura política que se desarrolla entre individuos, permite lograr tres dimensiones en las que se fundamenta la democracia: 1. Establecimiento de circunstancias en las que las personas desarrollan sus potencialidades. 2. Protección contra el uso arbitrario de poder por parte de la autoridad política y contra un poder coercitivo. 3. Establecimiento claro de las reglas del juego por las cuales los individuos se asocian, lo cual conlleva pluralismo y respeto.

Finalmente, cabe decir que la Cultura Política recientemente y a partir de los planteamientos de Lichterman y Cefai se ha categorizado a partir de distintas perspectivas. La primera de ellas, vincula a la cultura intrínsecamente con la estructura, la segunda retoma a la cultura como representaciones compartidas, otra corriente es la cultura como representación (performance) y finalmente, emerge una nueva perspectiva que considera a la cultura como una acción comunicativa cotidiana.

Anexo 4. Capital Social.

A propósito de esta, son distintas las concepciones que sobre Capital Social existen, como las dadas en el *Oxford Handbook of Political Behavior*, en donde James Coleman la define como “aspectos de la estructura social que proveen recursos a los individuos para cumplir con sus intereses”, Nan Lin como la “inversión en las relaciones sociales con un retorno en el mercado” y Robert Putnam como “las redes, normas de reciprocidad y confianza para el beneficio colectivo”. (Stolle en Dalton y Klingemann, 2007). Por su parte, John Sudarsky, nos habla de las dimensiones del capital social tales como: la participación cívica, la confianza institucional, la solidaridad y la mutualidad, las relaciones horizontales, la jerarquía o articulación vertical, el control social, el republicanismo cívico, la participación política, la información y transparencia y los medios. (Sudarsky, 2003). En el caso específico de Colombia se encontró que su nivel de confianza es bajo y que existe una alta percepción de corrupción (p.209). Cabe decir que la confianza es uno de los valores mas importantes de la Cultura Política y en esta medida las teorías sobre Capital Social se cimentan desde este valor. En palabras de Taylor (1982) y Petersen (2002), la confianza solo se revela en comunidades fuertes con un conjunto común de creencias y valores, fuertes normas de reciprocidad e igualdad relativa de condiciones materiales. Es por esto que la confianza desde el capital social debe entenderse desde dos dimensiones: la confianza intrapersonal y la confianza en las instituciones (Floréz, 2007). Cuando se da la primera dimensión se posibilita la cooperación, en tanto se disminuyen los costos de transacción en los intercambios sociales.

Para poder abordar el caso colombiano, Cante y Mockus insertan un concepto clave que es el de “atajos”, el cual se entiende como: caminos cortos, tentadores y fáciles que, por la vía más rápida, permiten alcanzar los fines que cualquier persona o grupo de personas se propone (Mockus y Cante, 2005:141). El problema con estos surge porque aunque minimizan costos en el presente pasando por encima de principios morales y legales, incrementa los costos en el futuro. El reto entonces, se orienta a determinar cómo se puede modificar esta “Cultura del Atajo” en nuestro país y cómo incentivar el aumento del Capital Social en nuestra sociedad.

Anexo 5. Cultura Cívica. Una experiencia desde Bogotá.

A nivel de marco jurídico es necesario resaltar que en Colombia tras la Constitución de 1991, específicamente de los artículos 41 y 67, se establece que todas las instituciones educativas tanto oficiales como privadas deben incorporar el estudio de la Constitución y la instrucción cívica como componentes fundamentales de sus currículos, puesto que el fomento de estas prácticas democráticas promoverán el aprendizaje de principios y valores de la participación ciudadana. En esa medida, se debe destacar también el artículo 95 que indica que los ciudadanos deben participar en la vida política, cívica y comunitaria del país.

La Ley 115 de 1994 conocida como Ley General de Educación establece en el Artículo 1: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes. La presente ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la constitución política con el derecho a la educación que tiene toda persona, en la libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público”.

Fabio López de Roche explica como la comunidad académica necesita hacer esfuerzos más específicos para comprender las transformaciones socio-culturales acaecidas en el siglo XX y que están lejos de gestar unos perfiles determinados sobre valores, reglas, identidad, entre otros. En esa medida, señala que: “La construcción de una Cultura Política nueva debe, de un lado afirmar los valores y las actitudes positivas presentes en la tradición nacional. Pero también debe encarar críticamente los rasgos negativos del comportamiento colectivo...” (López de Roche, citado por Puerta, et al, 2006: 47).

Por otra parte, Margarita Flórez en el Seminario Internacional sobre sistema político y cultura política, realizado en Bogotá en 2003 expuso que las transformaciones culturales han modificado el acervo del capital social de la ciudad, indicando también que existen modificaciones entre las relaciones entre Gobierno y Ciudadanía, orientados a comportamiento cívico, sentido de pertenencia y orgullo de los bogotanos, y estas incluso se traducen a en poderosas razones de voto en elecciones de Alcaldía en la capital.

Posteriormente, Flórez indica que si la tendencia se mantiene es posible esperar que esta actitud ciudadana genere un mejoramiento sostenido en el desempeño de las instituciones y se genere un círculo entre cultura ciudadana e incremento en efectividad institucional (Flórez, 2003).

En este mismo evento, la Concejal Lariza Pizano, dijo: “La Bogotá en que hoy vivimos no es resultado de la improvisación, por el contrario, ha sido un proceso largo de intervención política que se inició con la visión que de Bogotá tenía Jaime Castro, la cual se centra en la idea de una ciudad capaz de crecer armónicamente, a partir del desarrollo de políticas de mejoramiento de la calidad de vida y de la puesta en marcha de un modelo administrativo,

donde la descentralización es el elemento fundamental y tiene impacto en la cultura política. Luego, en la primera administración de Antanas Mockus surgió la idea de poder imaginar una Bogotá capaz de vincular mas armónicamente capacidades y obras; una ciudad donde la diversidad cultural sea cultivada a partir del reconocimiento y acatamiento de normas comunes de convivencia ciudadana. Y con Enrique Peñalosa, la Bogotá ideal se puede resumir en la ciudad en la que el espacio público es un lugar de discusión, donde se construye la cultura política y todos los grupos sociales se encuentran en espacios que los igualan, como la ciclovía, por ejemplo” (Pizano, 2003).

En el caso específico de Mockus, cabe destacar su concepción en torno a lo que representa la “convivencia” y cómo este sencillo concepto es el eje articulador de toda su propuesta; al respecto, Mockus sostiene que “convivir es acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas; también es aprender a celebrar, a cumplir y a reparar acuerdos.” (Mockus, 2002: 21). Es precisamente, la convivencia, el elemento armonizador entre Ley, Moral y Cultura, los tres pilares de la administración Mockus en lo referente al tema de la “Cultura Ciudadana”, entendida esta última, a partir de la “autorregulación interpersonal” de las personas en Bogotá. En el siguiente cuadro, Mockus señala siete caminos hacia la convivencia:

C2 = Nomia : Acatar la Ley por encima de la utilidad inmediata y de la costumbre y buscar formas lícitas de innovar.

C3 = Adhesión a la ley: Admirar los avances de la ley nacional o local, gustar de las normas y ser capaces de acatar la ley aún cuando entra en tensión con las convicciones morales.

C5 = Orden pero con ley y superación del descuido con los acuerdos: Armonizar normas legales y culturales y aprender a cultivar acuerdos.

C4= Pluralismo: Tolerar la diversidad.

C1= Acordar: Aprender a celebrar y cumplir acuerdos y muy especialmente a reparar acuerdos no cumplidos.

C6 = Respeto Igualitario: Romper la asimetría, llegar a respetar al otro como un igual, ver al otro mas parecido a uno.

C7 = Cultura Democrática para un pluralismo viable: Aprender a resolver mediante procedimientos democráticos las tensiones entre moral y ley, y lograr la primacía de la ley sobre cultura y moral.

Fuente: Mockus (2002: 32).

Con los decretos 425 de 1995 y 739 de 1998 y con el acuerdo 13 de 2000, se materializó la participación ciudadana, creando figuras como los Consejos de Planeación Local, los Consejos Locales de Juventud y los Consejos Locales de Cultura. Estos últimos, tienen la función de articular las actividades alrededor del tema de la Participación Ciudadana, estimulando el desarrollo cultural y contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

En el marco del Programa de Formación para Docentes PFPD, el centro de investigaciones de la Universidad Central presentó el documento La escuela un espacio concreto de praxis de ciudadanía integral, en donde se revela la necesidad de involucrar a la escuela en la formación de ciudadanos, que puedan ser capaces de reflexionar sobre diversos espacios culturales desde el barrio y la escuela, hasta la ciudad de Bogotá (Chaustré, Pulido y Rojas, 2003: 224).

Anexo 6. Competencias, competencias sociales y competencias ciudadanas

A partir del camino recorrido al diagnosticar el tema de la Cultura Política y de la Educación para la Paz, es posible observar no solo la interdisciplinariedad a la cual se enfrentan por resultar ser puntos de convergencia de varias perspectivas, sino la importancia y más que todo la necesidad de promover un debate que se centre en puntos concretos y escenarios más específicos en donde ante todo podamos someter a prueba los postulados teóricos descritos en innumerables obras al respecto.

Cabe hacer referencia en primer lugar, que la aproximación al concepto de “Competencias” es relativamente reciente en nuestra región, pues responde a una reflexión sobre estándares de calidad llevada a cabo en la II Cumbre de Jefes de Estado, realizada en Santiago de Chile en abril de 1998, en la cual se acordó que “Los gobiernos establecerán o reforzarán sistemas nacionales o subnacionales y, donde sea aplicable, subregionales, de evaluación de la calidad de la educación, que permitan medir el desempeño de los diversos agentes educativos, las innovaciones y los factores asociados a los logros de aprendizaje (OEA, 1998).

Es así, como Colombia también se preocupó por esta situación y se enfrentó al reto de introducir el término “competencia”, generando un incipiente debate entre los asesores del Ministerio de Educación Nacional, que promovían visiones particulares entre las que se encontraban la de Chomsky (que intentaba buscar las raíces del concepto), la de Habermas (referida a la acción comunicativa y la legitimidad del juicio moral), la de Geertz (en la interpretación de diversas culturas locales), la de Gardner (en las inteligencias múltiples), entre otros autores.

Ante este panorama, la secretaría de Educación Distrital contrató con la Vicerrectoría de la Universidad Nacional a un grupo de expertos que diseñó los indicadores de calidad a partir de una sólida fundamentación teórica. Este comité, basado sobre todo en los trabajos de David Perkins y Howard Gardner sobre la enseñanza para la comprensión, proponen tres niveles: “el primero en el que se haga un reconocimiento o distinción de los elementos, objetos o códigos propios a cada área del saber (...) El segundo nivel tiene que ver con el uso comprensivo de los objetos o elementos de un sistema de significación (...) El tercer nivel implica un desenvolvimiento en el ejercicio de la intuición y la creatividad, lo que permite ir más allá del conocimiento aprendido, imaginando otras posibilidades de realización o explicación” (Bogoya, 2000: 27).

Esto implica por tanto, que no debe propenderse por una simple adquisición de conocimientos, sino que en términos de Barnett, es vital desarrollar un “conocimiento reflexivo” en el que se involucren tanto las dimensiones conceptuales (cognitivas) como las operacionales (procedimentales e instrumentales) y logren aplicarse a contextos particulares en los cuales los conocimientos puedan ser efectivamente empleados para resolver problemas.

- El desarrollo de las Competencias Sociales.

A partir de las teorías de Jean Piaget en torno a que la mente humana está organizada a partir de estructuras universales, desde hace 30 años toma fuerza una corriente contraria a estos postulados, la cual se centra en cómo la

mente se ordena a partir de “dominios cognitivos” en los cuales los seres humanos construimos y representamos la realidad de maneras particulares. En esa medida, existen al menos dos realidades con representaciones distintas: el mundo físico y el mundo social, y de manera especial, se sostiene que los niños, desde su nacimiento, procesan de manera distinta la información que procede del entorno humano a la que viene del entorno físico, como por ejemplo, la eficacia que tiene la voz humana para calmar a un bebe, más que cualquier otro sonido mecánico.

Uno de los principales investigadores de esta corriente (llamada comúnmente Teoría de la Mente) Joseph Perner (1990), argumenta que los niños llegan a comprender explícitamente cómo entre el mundo y la mente hay representaciones internas que actúan como mediadoras y que muchos denominan “estados mentales”, entendidos como distintos procesos psicológicos que van desde las emociones, los deseos, las intenciones y, por supuesto, el pensamiento (Gómez, 2005: 29).

La perspectiva de la cognición social (en algunos casos analoga a la Psicología Cognitiva) ha encontrado distintas interpretaciones a estos interrogantes y en esa medida, es posible hallar variantes de análisis que oscilan entre el enfoque computacional (que se preocupa ante todo por la psicología del procesamiento de información) y el enfoque narrativo (en el que la construcción de sentido es producto de la confluencia de distintas subjetividades).

- Llegando Al Punto De Referencia: Las Competencias Ciudadanas.

Como ya se había sustentado anteriormente, la Cultura Política, no se debe considerar de manera unidimensional ni atemporal, sino que se desarrolla de manera particular de acuerdo al contexto específico y a las formas particulares en las que las personas interiorizan y reproducen la información del medio. Es así como llegamos al concepto dado por Jairo Gómez (2005) sobre Aprendizaje Ciudadano, el cual responde precisamente a esa posible construcción de múltiples Culturas Políticas: “El aprendizaje ciudadano es un proceso de producción y reproducción de significados provenientes de las prácticas comunitarias e identitarias que van constituyendo al actor social y lo dotan para participar en los diversos escenarios políticos y simbólicos que promueven el Estado y las diversas organizaciones de la sociedad civil”.

Mas adelante, el mismo actor entra a detallar como el aprendizaje ciudadano se puede identificar como una forma de socialización política en donde el sujeto aprende una cultura política, a través de mecanismos de autorreferencialidad cívica, es decir, desarrolla tanto procesos identitarios como una consciencia reflexiva, y de descentración ciudadana, por los cuales autorregula sus actitudes con normas y valores de su comunidad (Gómez, 2005: 81).

Teniendo en cuenta lo anterior, solo queda entrar en detalle del concepto “Competencias Ciudadanas”, que no ha sido menos debatido y de todas formas, suscita distintas interpretaciones. Desde la perspectiva de la Psicología Política, Weiss (1981, citado por Seoane, 1988) hace una distinción entre cuatro dimensiones de la “competencia política” o “competencia de acción política”, a saber:

- Voluntad de participación: capacidad para exponer las necesidades propias.
- Conciencia de responsabilidad (o conciencia social): capacidad de ponerse en el lugar del otro.

- Tolerancia Política: Capacidad de sostener la comunicación, aunque no se hayan satisfecho las necesidades propias.

- Conciencia Moral (comunitaria): Capacidad de distanciarse de las normas predominantes y las expectativas de conducta, cuando los principios generales así lo requieran.

Este término es asociado la mayoría de las veces con el de participación política, la cual es definida en el caso de Kaase y Marsh (1979, citado por Montero, 1995), como “todas aquellas actividades voluntarias e individuales de los ciudadanos, que se pretende que influyan directa o indirectamente sobre las elecciones políticas en diversos niveles del sistema político”.

La construcción de estas competencias ciudadanas no puede estar sujeta a una simple aceptación tácita de las normas, sino requiere atravesar por una serie de mediaciones simbólicas que generen, a partir, del aprendizaje cívico, un fuerte compromiso con lo público y una actitud crítica hacia todas las estructuras sociales.

- *Competencias Ciudadanas En Colombia.*

De acuerdo a Enrique Chauv, investigador de la Universidad de los Andes y coordinador del grupo que diseñó los estándares en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, las competencias ciudadanas son “los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente”. De acuerdo, con los argumentos de Chauv, las instituciones educativas no son los únicos espacios para la formación en competencias ciudadanas (puesto que también se encuentran la familia, los medios de comunicación, etc), pero la escuela resulta particularmente privilegiado pues son micro - espacios en donde los estudiantes pueden poner en práctica las competencias que estén aprendiendo. Este potencial puede incentivar contextos más democráticos sin el uso de violencia a partir de los “micro-ambientes” o “micro-espacios” antes mencionados.

El desarrollo de actitudes hacia la convivencia promueve las “Competencias Ciudadanas” que son, nada mas y nada menos que herramientas de participación por vías democráticas (Chauv, 2004).

La formación de dichas competencias, no se vinculan con unas áreas particulares, sino que se deben desarrollar de manera transversal a todo el currículo y con mecanismos particulares como el gobierno escolar, la formación de reglas al interior del curso, etc.

De igual forma, la asesora del Ministerio de Educación, Rosario Jaramillo, comparte la apreciación de Chauv, en cuanto a la definición de Competencias Ciudadanas, y añade los tres ámbitos temáticos desde donde se trabajan:

1. Respeto y Defensa de los Derechos Humanos.
2. Construcción de la Convivencia y de la Paz.
3. Participación y Responsabilidad Democrática.
4. Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias.

Estos ámbitos, están conformados a su vez, por competencias Cognitivas, Emocionales y Comunicativas . Como tal, el programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, tiene como primer antecedente, la preocupación en torno a medir no solo competencias de lenguaje y matemáticas en 1998, está compuesto de varios elementos, los cuales son:

1. La formulación de estándares, definidos en 2003.
2. Evaluación externa a través de la aplicación de la prueba SABER para competencias ciudadanas. Esta se realizó en 2003, a través del ICFES, en estudiantes de Quinto y Noveno, y pretendía hacer un diagnóstico sobre temas como el ejercicio de la ciudadanía, las acciones ciudadanas, las competencias cognitivas, el manejo de las emociones, entre otros.
3. Talleres Regionales, para generar capacidades técnicas tanto en las Secretarías de Educación como en otras instituciones estatales.
4. Planes de Mejoramiento.
5. Referenciación de Experiencias Significativas y de Programas Pedagógicos estructurados.
6. Foros Educativos Municipales, Departamentales y Nacionales.
7. Apoyo de los medios de comunicación al programa
8. Debates académicos sobre todo al interior de las Universidades.
9. Alianzas con organizaciones nacionales e internacionales.
10. Concursos como “Adiós a las Trampas”, el cual es apoyado por el Ministerio de Cultura.

Este programa, en palabras del propio Chauz tiene múltiples riesgos como la limitada información del programa, la incorrecta integración curricular y que, en ocasiones los centros educativos aducen pérdida de autonomía y poco respeto a la diversidad regional.

En el caso de Enrique Chauz, el programa “Aulas en Paz”, tiene como objetivo la promoción de competencias ciudadanas en escuelas, y según lo visto anteriormente, no se encuentra aislado sino que se enmarca dentro de toda la normatividad del MEN.

Chauz parte de la importancia de transformar las creencias por medio de mecanismos emocionales y cognitivos, resaltando que los niños aprenden de sus estándares morales y si, por ejemplo, se crece en un ambiente violento, no se sentirá ningún tipo de culpabilidad en proceder de esa misma forma. Esas reacciones violentas pueden ser de tipo proactivo o reactivo, y de acuerdo, a un estudio hecho en tres localidades, los índices de proactivo y reactivo se encuentran en términos similares aunque si hay una inclinación de los niños por emplear el tipo de agresión proactiva. En otro artículo de Chauz, se hace una distinción clara entre agresión reactiva e instrumental (partiendo de que proactiva e instrumental tienen las mismas características), teniendo en cuenta que esta última no es precedida por ninguna ofensa y por el contrario se puede usar como un medio para alcanzar otros fines, bien sean de poder, status, etc. (Chauz, 2003: 49).

Anexo 7. Desarrollo del trabajo de campo y resultados de las encuestas.

La primera actividad consistió en hacer contacto con la institución gracias a los datos suministrados por Enrique Chauv, y tras de esto, se hizo la presentación del propósito del trabajo y el rol que el colegio entraría a desempeñar en el mismo. Esto se hizo directamente con el rector Victor Manuel Neira, quien se mostró bastante interesado en la propuesta. Posterior a esto, se definió el cronograma para las fases exploratorias de observación, la realización de las entrevistas y la aplicación de encuestas. Otro resultado importante de la presentación con el rector, la coordinadora, el psicólogo, las orientadoras y los profesores, fue definir con que cursos exactamente se iba a trabajar.

La etapa de observación se compuso por una sesión en cada uno de los grados 4° seleccionados, en donde se miró de manera detenida el comportamiento de los niños en un espacio de clase normal, y las dinámicas generales del grupo. Como se vio en la tabla 3 de la monografía, las observaciones giraron en torno al trabajo en clase, la autorregulación, y otros factores.

Con respecto a las encuestas, en la tabla 4 se mostraron los principales resultados de acuerdo a las dimensiones trabajadas. El siguiente es el formato de encuesta aplicado a los niños de 4B y 4C, los días 16 y 24 de Septiembre respectivamente:

UN DÍA DE TU VIDA

Mi nombre es: _____

Soy: Niño _____ Niña _____

Tengo: _____ Años



Colorea la figura que contenga la respuesta que tú piensas. Responde como tu creas. Nadie va a ver lo que respondiste.

1. Por la mañana, te bañas, te arreglas y antes de ir al colegio, notas que no están tus zapatos. Tú que harías?:

- Gritar a ver quien cogió los zapatos.
- Buscarlos por todas partes con desesperación.
- Esperar a que alguien te los busque.
- Sentarte a pensar donde los dejaste el día anterior y buscarlos con calma.
- No sabes.

2. Cuando llegas al salón, te das cuenta que alguien te cogió los colores y que necesitas hacer un trabajo que les dejo la profe. Tú que harías?:

- ☆ Te pones a llorar y a gritar para que te los devuelvan.
- ☆ Esperas a que vuelva la profe y le dices.
- ☆ Le quitas los colores a otro niño para hacer el trabajo.
- ☆ Te paras al frente del salón y le preguntas a los otros niños quien los cogió.
- ☆ No sabes.

3. En el recreo, estás jugando con tus amigos y ves a un niño solo en un rincón. Tú qué harías?:

- △ No le pones atención al niño solo.
- △ Le pides permiso a tus amigos para que el pueda jugar con ustedes.
- △ Lo invitas a jugar contigo así tus amigos no quieran.
- △ Te da pesar pero no haces nada y sigues jugando.
- △ No sabes.

4. De nuevo en el salón, están hablando sobre las cosas que les gusta hacer en su tiempo libre. De pronto, tú alzas la mano y dices que te gusta mucho jugar, pero un niño que esta a tu lado, dice que no hay nada mejor que dormir. Tú que harías?:

- Te empiezas a burlar de él.
- Le preguntas por qué dice eso y lo escuchas.
- Piensas que es un bobo y de repente le pegas.
- Ni siquiera lo escuchas y sigues hablando de lo mucho que te gusta jugar.
- No sabes.

5. Están en clase y el profesor tiene que salir por 15 minutos. Un amigo te dice que vayan al patio pues parece que están regalando unos dulces. Tú que harías?:

- Le dices que sí y sales con él al patio.
- Le dices que no, porque tienen que hacer un trabajo.
- Le dices que te da miedo que venga el profesor y los regañe.
- Le dices que salga él y más bien te traiga algunos dulces.
- No sabes.

6. Estando en clase de Ciencias, la profe empieza a hablar sobre la metamorfosis en las ranas y tu notas que todos los de tu curso empiezan a hablar entre ellos. Tú que harías?:

- Te pones a hablar con el que está sentado a tu lado.
- Sigues escuchando a la profe sin importar que los demás hablen.
- Esperas a que la profe los regañe.
- Levantas la mano y pides que se callen.
- No sabes.

7. Cuando sales del colegio, ves a un amigo tuyo peleando y dándose golpes con otro niño. Tú que harías?:

- Haces que no los vistes y te vas directo a tu casa.
- Te metes en la pelea y te pones de parte de tu amigo.
- Llamas a la profe para que no los deje pelear más.
- Coges a tu amigo, lo separas y le dices que no lo haga más.
- No sabes.

8. Al acabar el día, una niña empieza a llorar y dice que se le perdieron sus marcadores nuevos. Cuando llegas a tu casa te das cuenta que los marcadores están en tu maleta. Tú que harías?:

- Se los devuelves al otro día pero le dices que es una desordenada y que ella los metió en tu maleta.
- Se los devuelves al otro día y le pides perdón por la equivocación.
- No se los devuelves, porque los marcadores de ella son más bonitos.
- Al otro día se los devuelves a la profe y le pides que ella se los devuelva para que no te echen la culpa.
- No sabes.

9. En tu familia se acordó dejar las camas tendidas por la mañana, pero al llegar a tu casa recuerdas que ese día se te olvidó tenderla. Tú que harías?:

- Esperas que tu mamá te la haya tendido.
- Te sientes mal por haber incumplido la regla y llegas rápido a tender la cama.
- Llegas a la casa y le dices a tus papas que no fue tu culpa porque ibas tarde al colegio.
- Te pones bravo porque no te gusta tender la cama y nadie te puede obligar a hacerlo.
- No sabes.

10. Sales a jugar con tus amigos del barrio y en la tienda de la esquina, ves que un señor se está robando un pan. Tú que harías?:

- No haces nada, porque piensas que el señor es peligroso y te puede hacer algo.
- Vas a donde el policía que está en la otra esquina y le comentas la situación.
- No te parece importante el asunto, y sigues jugando.
- Le dices a tus amigos más grandes que cojan al ladrón y le den su merecido.
- No sabes.

11. Sales con tu papá a comer una empanada y cuando se acaba la empanada tu papá bota la servilleta a la calle. Tú que harías?:

- Le dices que eso no está bien y le dices que lo recoja.
- No le dices nada porque sabes que te regañará.
- Piensas que tuvo suerte porque no había un policía mirándolo.
- No dices nada porque tú también botas basura y no crees que eso le haga daño a nadie.
- No sabes.

12. Te llega una circular del colegio preguntándote si quieres participar en un comité que va hablar con el Alcalde de la Localidad sobre los niños de tu colegio. Tú qué harías?:

- Aceptas entrar al comité, porque así fijo pierdes clase.
- No aceptas entrar al comité porque crees que de pronto te quitan los recreos.
- Aceptas entrar al comité, porque crees que es una buena oportunidad para ayudar a los demás.
- Esperas a que tu mamá la lea y dejas que ella decida, porque a ti no te importa.
- No sabes.

13. Por la noche, ves en Televisión como la policía capturó a una banda de personas que se dedicaban a quemar CDs y venderlos en los colegios. Tu:

- Piensas que fueron muy bobos en dejarse coger con todos esos CDs.
- Piensas que la policía es muy cansona porque no deja trabajar a la gente.
- Piensas que no tiene nada de malo la piratería porque así se pueden comprar los CDs más baratos.
- Piensas que la policía hizo lo que tenía que hacer, y los defiendes porque ellos hacen respetar la ley.
- No sabes.

14. Cuanto confías en (Marca con una X la opción que prefieras):

Tu profesor: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

Tus amigos: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

El rector del colegio: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

Tus padres: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

Tus hermanos: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

Los del barrio: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

El presidente: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

El sacerdote: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

El policía: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

Los programas de televisión: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

La guerrilla: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

Los paramilitares: Mucho _____ Poco _____ Nada _____

15. Si tuvieras un problema grave a quien acudirías primero para que te ayude? _____

16. Para ir terminando, Qué es el Manual de Convivencia de tu colegio y para qué sirve?

17. Cómo crees que se podrían hacer cumplir las reglas que dicen en el Manual de Convivencia?

18. Qué es la Constitución de Colombia y para qué sirve?

19. Cómo crees que se podría cumplir lo que dice en la Constitución?

20. Cuál piensas que es la principal regla que deben cumplir los colombianos?



Muchas Gracias !!



A continuación se presentan las gráficas y las tablas desagregadas de cada pregunta y cada curso:

GENERO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Masculino	14	35,9	35,9	35,9
Femenino	25	64,1	64,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Tabla No. 6. Distribución de Niños y Niñas 4B.

GENERO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Masculino	18	48,6	48,6	48,6
Femenino	19	51,4	51,4	100,0
Total	37	100,0	100,0	

Tabla No. 7. Distribución de Niños y Niñas 4C.

EDAD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 9 años	17	43,6	43,6	43,6
10 años	18	46,2	46,2	89,7
11 años	4	10,3	10,3	100,0
Total	39	100,0	100,0	

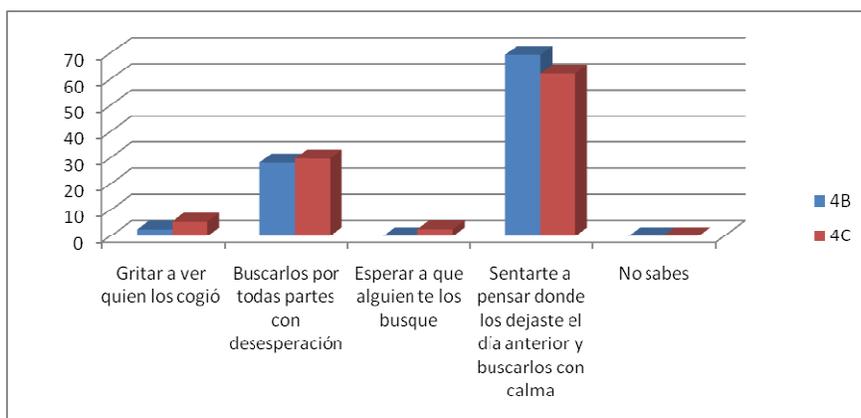
Tabla No. 8. Distribución de Edades 4B.

EDAD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 9 años	16	43,2	43,2	43,2
10 años	19	51,4	51,4	94,6
11 años	1	2,7	2,7	97,3
12 años	1	2,7	2,7	100,0
Total	37	100,0	100,0	

Tabla No. 9. Distribución de Edades 4C.

- Autocontrol:



Gráfica No. 11. Indicador Autocontrol – Pregunta 1.

ACONTROL

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Gritar a ver quien los cogio	1	2,6	2,6	2,6
Buscarlos por todas partes con desesperación	11	28,2	28,2	30,8
Sentarte a pensar donde los dejaste el día anterior	27	69,2	69,2	100,0
Total	39	100,0	100,0	

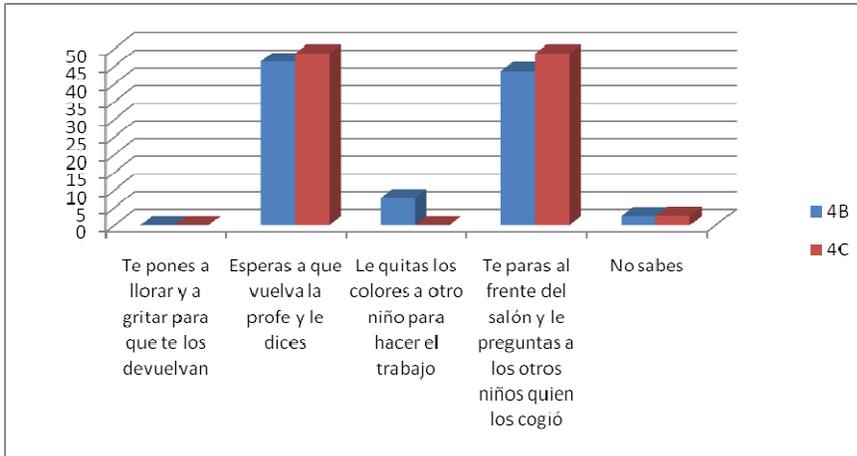
Tabla No 10. Distribución de frecuencias. Autocontrol 4B

ACONTROL

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Gritar a ver quien los cogio	2	5,4	5,4	5,4
Buscarlos por todas partes con desesperación	11	29,7	29,7	35,1
Esperar a que alguien te los busque.	1	2,7	2,7	37,8
Sentarte a pensar donde los dejaste el día anterior	23	62,2	62,2	100,0
Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 11. Distribución de frecuencias Autocontrol 4C

- *Respeto:*



Gráfica No. 12. Indicador Respeto – Pregunta 2.

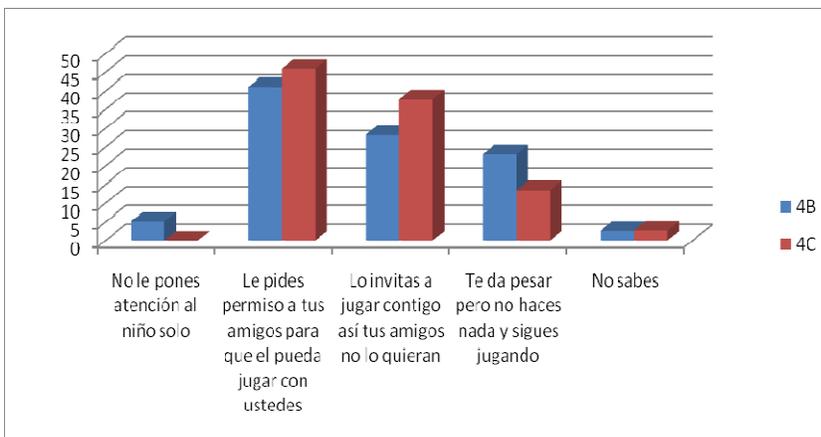
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Esperas a que vuelva la profe y le dices	18	46,2	46,2	46,2
Le quitas los colores a otro niño para hacer el trabajo	3	7,7	7,7	53,8
Te paras al frente del salón y preguntas a los otros niños	17	43,6	43,6	97,4
Ns/Nr	1	2,6	2,6	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Tabla No 12. Distribución de frecuencias. Respeto 4B

	frequency	Percent	Valid Percer	Cumulative Percent
Valid Esperas a que v la profe y le dice	18	48,6	48,6	48,6
Te paras al frent salón y pregunta los otros niños	18	48,6	48,6	97,3
Ns/Nr	1	2,7	2,7	100,0
Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 13. Distribución de frecuencias. Respeto 4C

- *Solidaridad:*



Gráfica No. 13. Indicador Solidaridad – Pregunta 3.

SOLIDARI

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid No le pones atención al niño solo	2	5,1	5,1	5,1
Le pides permiso a tus amigos para que el pueda jugar	16	41,0	41,0	46,2
Lo invitas a jugar contigo así tus amigos no quieran	11	28,2	28,2	74,4
Te da pesar pero no haces nada y sigues jugando	9	23,1	23,1	97,4
Ns/Nr	1	2,6	2,6	100,0
Total	39	100,0	100,0	

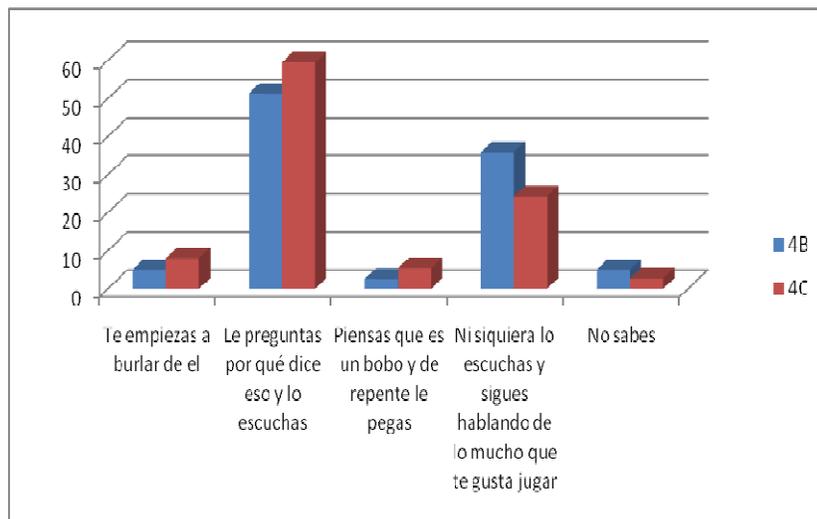
Tabla No 14. Distribución de frecuencias. Solidaridad 4B

SOLIDARI

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Le pides permiso a tus amigos para que el pueda jugar	17	45,9	45,9	45,9
Lo invitas a jugar contigo así tus amigos no quieran	14	37,8	37,8	83,8
Te da pesar pero no haces nada y sigues jugando	5	13,5	13,5	97,3
Ns/Nr	1	2,7	2,7	100,0
Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 15. Distribución de frecuencias. Solidaridad 4C

- Tolerancia:



Gráfica No. 14. Indicador Tolerancia – Pregunta 4.

TOLERANC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Te empiezas a burlar de él	2	5,1	5,1	5,1
Le preguntas por qué dice eso y lo escuchas	20	51,3	51,3	56,4
Piensas que es un bobo y de repente le pegas	1	2,6	2,6	59,0
Ni siquiera lo escuchas y sigues hablando de jugar	14	35,9	35,9	94,9
Ns/Nr	2	5,1	5,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

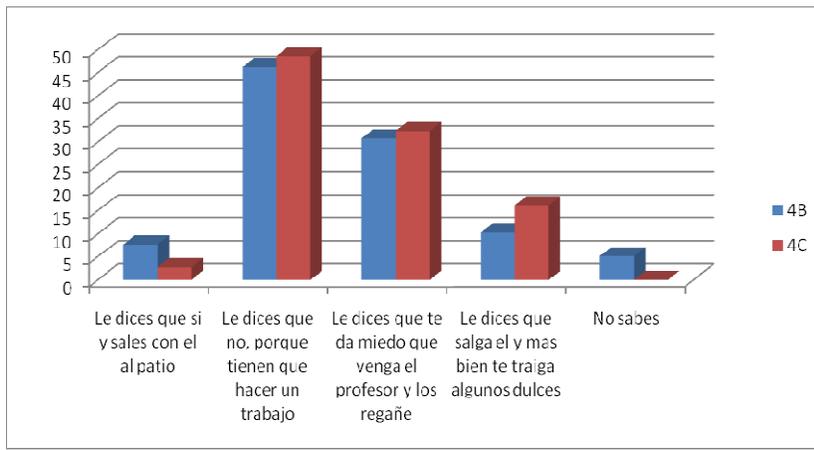
Tabla No 16. Distribución de frecuencias. Tolerancia 4B

TOLERANC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Te empiezas a burlar de él	3	8,1	8,1	8,1
Le preguntas por qué dice eso y lo escuchas	22	59,5	59,5	67,6
Piensas que es un bobo y de repente le pegas	2	5,4	5,4	73,0
Ni siquiera lo escuchas y sigues hablando de jugar	9	24,3	24,3	97,3
Ns/Nr	1	2,7	2,7	100,0
Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 17. Distribución de frecuencias. Tolerancia 4C

- Autorregulación:



Gráfica No. 15. Indicador Autorregulación – Pregunta 5.

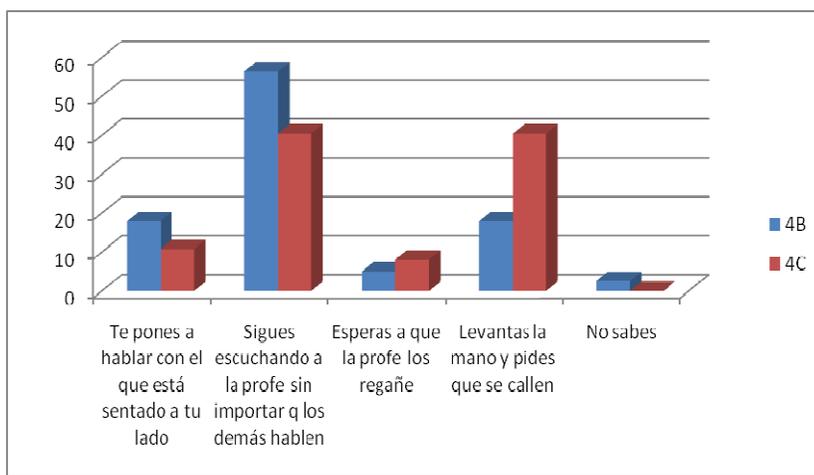
AREGULAC					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Le dices que si y sales con él al patio	3	7,7	7,7	7,7
	Le dices que no, porque tienen que hacer un trabajo	18	46,2	46,2	53,8
	Le dices que te da miedo que venga el profesor y los regañe	12	30,8	30,8	84,6
	Le dices que salga él y más bien te traiga algunos dulces	4	10,3	10,3	94,9
	Ns/Nr	2	5,1	5,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

AREGULAC					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Le dices que si y sales con él al patio	1	2,7	2,7	2,7
	Le dices que no, porque tienen que hacer un trabajo	18	48,6	48,6	51,4
	Le dices que te da miedo que venga el profesor y los regañe	12	32,4	32,4	83,8
	Le dices que salga él y más bien te traiga algunos dulces	6	16,2	16,2	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 18. Distribución de frecuencias. Autorregulación 4B

Tabla No 19. Distribución de frecuencias. Autorregulación 4C

- Autorregulación y Respeto:



Gráfica No. 16. Indicador Autorregulación y Respeto – Pregunta 6.

AR.RESPE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Te pones a hablar con el que está sentado a tu lado	7	17,9	17,9	17,9
	Sigues escuchando a la profe sin importar q los demás hablen	22	56,4	56,4	74,4
	Esperas a que la profe los regañe	2	5,1	5,1	79,5
	Levantas la mano y pides que se callen	7	17,9	17,9	97,4
	Ns/Nr	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

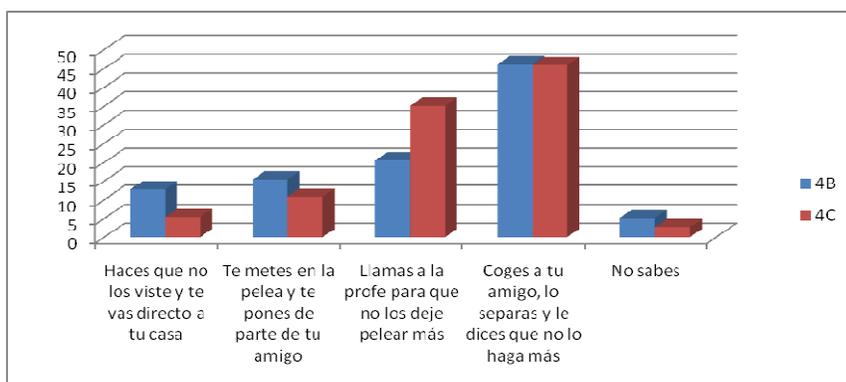
Tabla No 20. Distribución de frecuencias. Aut.-respeto 4B

AR.RESPE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Te pones a hablar con el que está sentado a tu lado	4	10,8	10,8	10,8
	Sigues escuchando a la profe sin importar q los demás hablen	15	40,5	40,5	51,4
	Esperas a que la profe los regañe	3	8,1	8,1	59,5
	Levantas la mano y pides que se callen	15	40,5	40,5	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 21. Distribución de frecuencias. Aut-respeto 4C

- Autorregulación e Identificación de la autoridad:



Gráfica No. 17. Indicador Autorregulación e Identificación de la Autoridad – Pregunta 7

AR.AUTOR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Haces que no los viste y te vas directo a tu casa	5	12,8	12,8	12,8
	Te metes en la pelea y te pones de parte de tu amigo	6	15,4	15,4	28,2
	Llamas a la profe para que no los deje pelear más	8	20,5	20,5	48,7
	Coges a tu amigo, lo separas y le dices que no lo haga más	18	46,2	46,2	94,9
	Ns/Nr	2	5,1	5,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

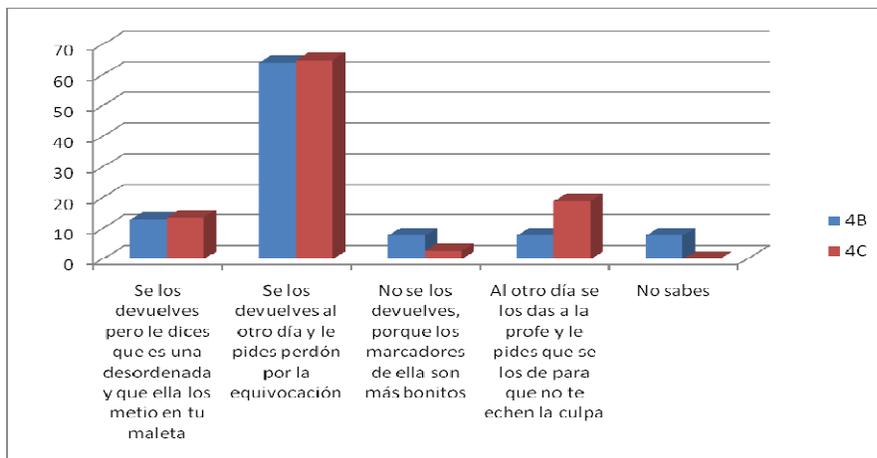
Tabla No 22. Distribución de frecuencias. Aut.-ident.autoridad 4B

AR.AUTOR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Haces que no los viste y te vas directo a tu casa	2	5,4	5,4	5,4
	Te metes en la pelea y te pones de parte de tu amigo	4	10,8	10,8	16,2
	Llamas a la profe para que no los deje pelear más	13	35,1	35,1	51,4
	Coges a tu amigo, lo separas y le dices que no lo haga más	17	45,9	45,9	97,3
	Ns/Nr	1	2,7	2,7	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 23. Distribución de frecs. Aut.-ident.autoridad 4C

- Perdón:



Gráfica No. 18. Indicador Perdón – Pregunta 8

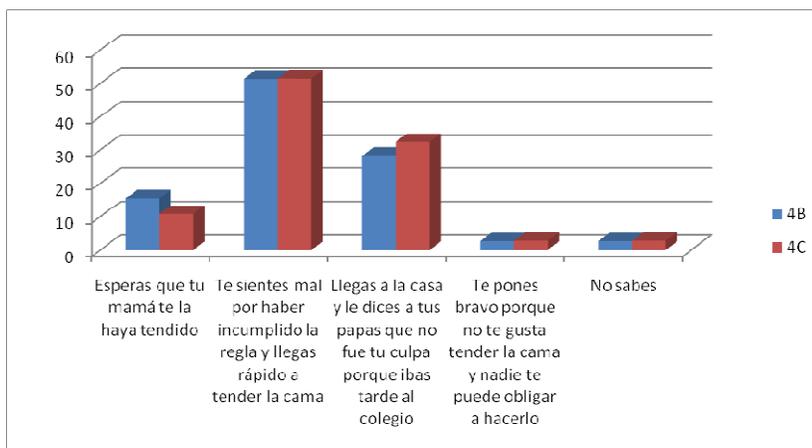
PERDON		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Los devuelves al otro día pero le dices que es desordenada	5	12,8	12,8	12,8
	Se los devuelves al otro día y le pides perdón por la equivo	25	64,1	64,1	76,9
	No los devuelves, porque los de ella son más bonitos	3	7,7	7,7	84,6
	Se los das a la profe y le pides que se los de ella	3	7,7	7,7	92,3
	Ns/Nr	3	7,7	7,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla No 24. Distribución de frecuencias. Perdón 4B

PERDON		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Los devuelves al otro día pero le dices que es desordenada	5	13,5	13,5	13,5
	Se los devuelves al otro día y le pides perdón por la equivo	24	64,9	64,9	78,4
	No los devuelves, porque los de ella son más bonitos	1	2,7	2,7	81,1
	Se los das a la profe y le pides que se los de ella	7	18,9	18,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 25. Distribución de frecuencias. Perdón 4B

- Respeto de Instituciones Informales:



Gráfica No. 19. Indicador Respeto de Instituciones Informales – Pregunta 9

RESP.IIN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Esperas que tu mamá te la haya tendido	6	15,4	15,4	15,4
	Te sientes mal por incumplir la regla y llegas a tenderla	20	51,3	51,3	66,7
	Llegas a la casa y le dices a tus papas que no fue tu culpa	11	28,2	28,2	94,9
	Te pones bravo porque no te gusta tender la cama	1	2,6	2,6	97,4
	Ns/Nr	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

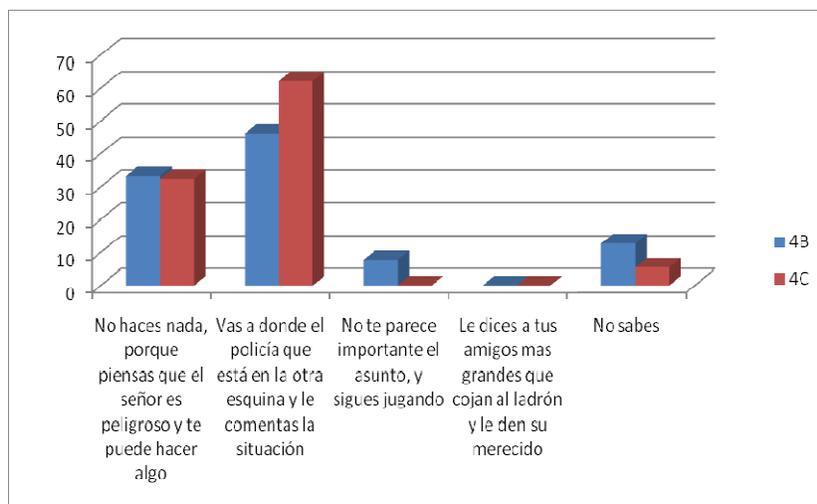
Tabla No 26. Distribución de frecuencias. Resp. Ins. Inf 4B

RESP.IIN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Esperas que tu mamá te la haya tendido	4	10,8	10,8	10,8
	Te sientes mal por incumplir la regla y llegas a tenderla	19	51,4	51,4	62,2
	Llegas a la casa y le dices a tus papas que no fue tu culpa	12	32,4	32,4	94,6
	Te pones bravo porque no te gusta tender la cama	1	2,7	2,7	97,3
	Ns/Nr	1	2,7	2,7	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 27. Distribución de frecuencias. Resp. Ins. Inf 4C

- Solidaridad y Reconocimiento de Instituciones Formales



Gráfica No. 20. Indicador Solidaridad y Reconocimiento de Instituciones Formales – Pregunta 10.

SOLI.IFO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No haces nada, porque piensas que es peligroso y te hara alg	13	33,3	33,3	33,3
	Vas a donde el policía y le comentas la situación	18	46,2	46,2	79,5
	No te parece importante el asunto, y sigues jugando	3	7,7	7,7	87,2
	Ns/Nr	5	12,8	12,8	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

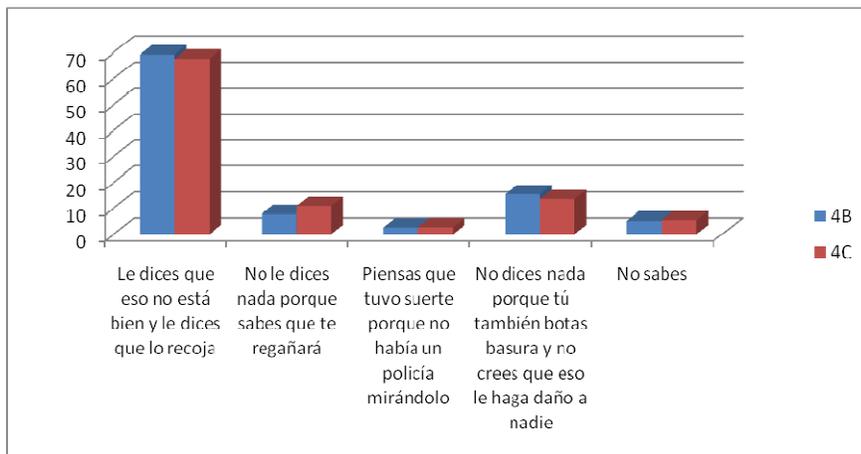
Tabla No 28. Distribución de frecuencias. Solid.Rec.Ins.For. 4B

SOLI.IFO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No haces nada, porque piensas que es peligroso y te hara alg	12	32,4	32,4	32,4
	Vas a donde el policía y le comentas la situación	23	62,2	62,2	94,6
	Ns/Nr	2	5,4	5,4	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 29. Distribución de frecuencias. Solid.Rec.Ins.For. 4C

- Reconocimiento y Respeto de Instituciones



Gráfica No. 21. Indicador Reconocimiento y Respeto de Instituciones – Pregunta 11.

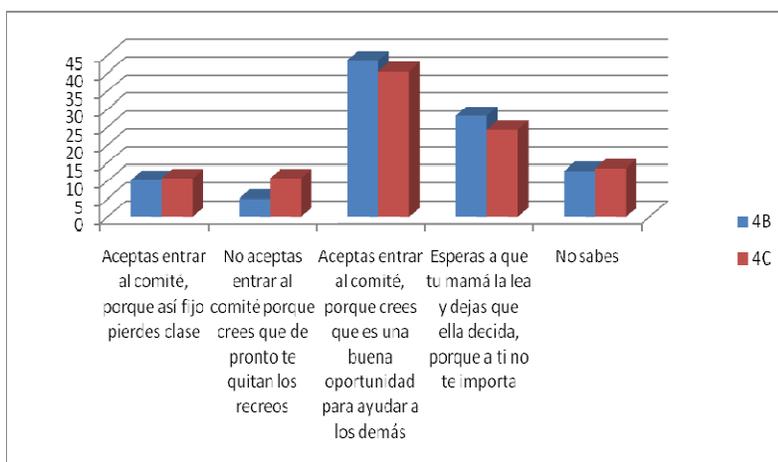
RESP.INS		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Le dices que eso no está bien y le dices que lo recoja	27	69,2	69,2	69,2
	No le dices nada porque sabes que te regañará	3	7,7	7,7	76,9
	Piensas que tuvo suerte porque no había un policía mirándolo	1	2,6	2,6	79,5
	No dices nada porque tú botas basura y no crees que haga dañ	6	15,4	15,4	94,9
	Ns/Nr	2	5,1	5,1	100,0
Total		39	100,0	100,0	

Tabla No 30. Distribución de frecuencias. Rec.Resp.Ins. 4B

RESP.INS		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Le dices que eso no está bien y le dices que lo recoja	25	67,6	67,6	67,6
	No le dices nada porque sabes que te regañará	4	10,8	10,8	78,4
	Piensas que tuvo suerte porque no había un policía mirándolo	1	2,7	2,7	81,1
	No dices nada porque tú botas basura y no crees que haga dañ	5	13,5	13,5	94,6
	Ns/Nr	2	5,4	5,4	100,0
Total		37	100,0	100,0	

Tabla No 31. Distribución de frecuencias. Rec.Resp.Ins. 4C

- Participación



Gráfica No. 22. Indicador Participación – Pregunta 12.

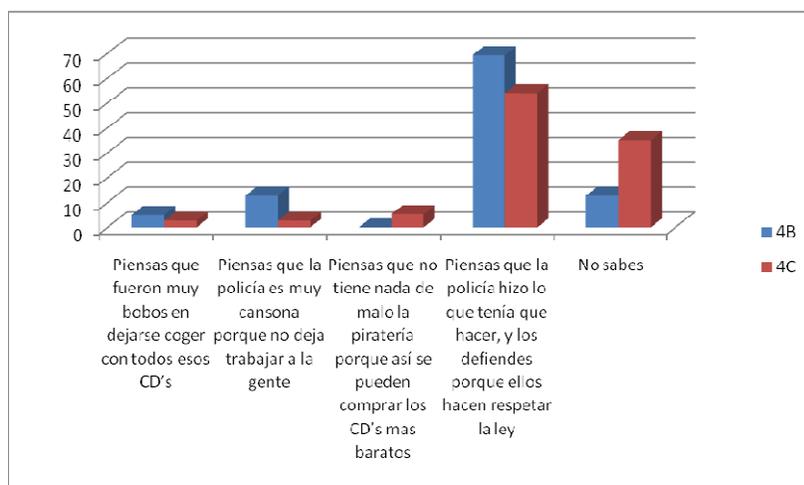
PARTICIP					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aceptas entrar al comité, porque así fijo pierdes clase	4	10,3	10,3	10,3
	No aceptas entrar porque crees que te quitan los recreos	2	5,1	5,1	15,4
	Aceptas entrar, porque es una buena oportunidad para ayudar	17	43,6	43,6	59,0
	Esperas a que tu mamá la lea y que ella decida, no te import	11	28,2	28,2	87,2
	Ns/Nr	5	12,8	12,8	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla No 32. Distribución de frecuencias. Participación 4B

PARTICIP					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aceptas entrar al comité, porque así fijo pierdes clase	4	10,8	10,8	10,8
	No aceptas entrar porque crees que te quitan los recreos	4	10,8	10,8	21,6
	Aceptas entrar, porque es una buena oportunidad para ayudar	15	40,5	40,5	62,2
	Esperas a que tu mamá la lea y que ella decida, no te import	9	24,3	24,3	86,5
	Ns/Nr	5	13,5	13,5	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 33. Distribución de frecuencias. Participación 4C

- Reconocimiento y Respeto de Instituciones Formales



Gráfica No. 23. Indicador Reconocimiento y Respeto de Instituciones Formales – Pregunta 13.

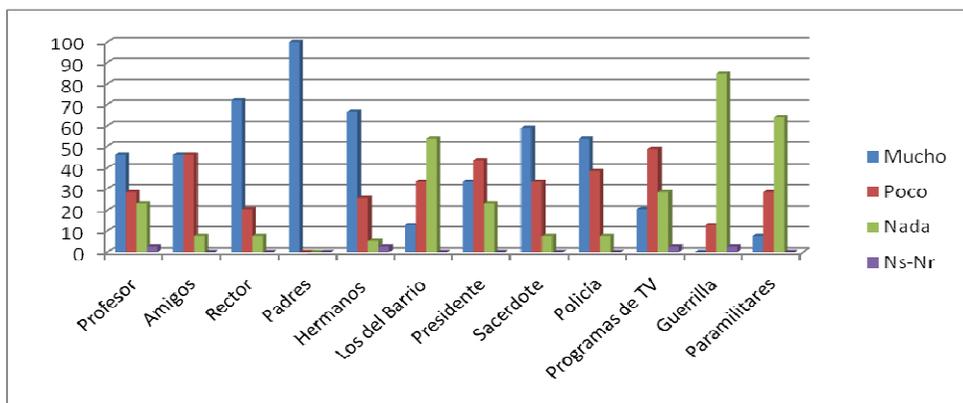
RESP.IFO					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fueron muy bobos en dejarse coger con todos esos CDs	2	5,1	5,1	5,1
	La policía es muy cansona porque no deja trabajar a la gente	5	12,8	12,8	17,9
	La policía hizo lo que tenía que hacer, hacer respetar la ley	27	69,2	69,2	87,2
	Ns/Nr	5	12,8	12,8	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla No 34. Distribución de frecuencias. R.Res.Ins.For 4B

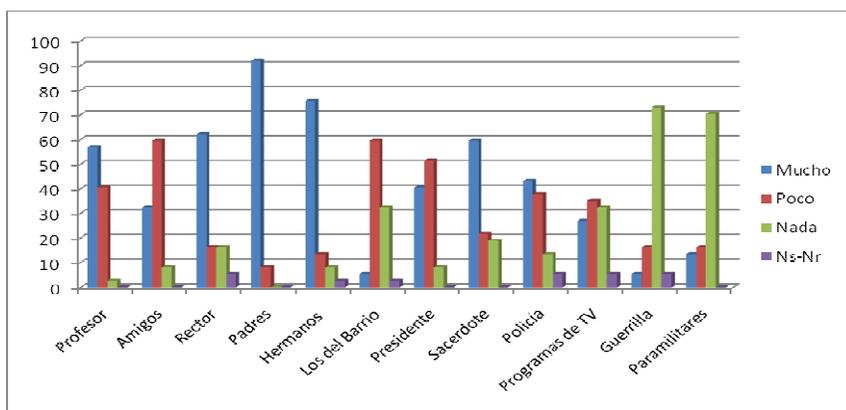
RESP.IFO					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fueron muy bobos en dejarse coger con todos esos CDs	1	2,7	2,7	2,7
	La policía es muy cansona porque no deja trabajar a la gente	1	2,7	2,7	5,4
	No tiene nada de malo la piratería porque se compra barato	2	5,4	5,4	10,8
	La policía hizo lo que tenía que hacer, hacer respetar la ley	20	54,1	54,1	64,9
	Ns/Nr	13	35,1	35,1	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 35. Distribución de frecuencias. R.Res.Ins.For 4C

- Grado de Confianza



Gráfica No. 24. Indicador Grado de Confianza 4B – Pregunta 14.



Gráfica No. 25. Indicador Grado de Confianza 4C – Pregunta 14.

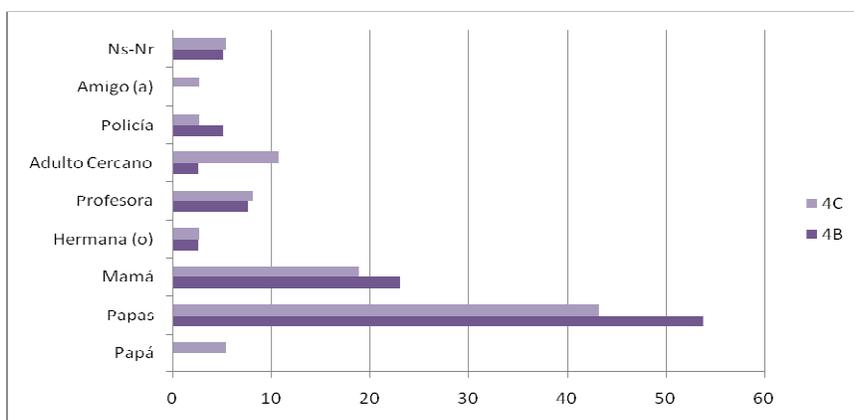
FIGURA	4B	4C																																																							
Profesor	<p style="text-align: center;">GC.PROFE</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> <th>Valid Percent</th> <th>Cumulative Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Valid Mucho</td><td>18</td><td>46,2</td><td>46,2</td><td>46,2</td></tr> <tr><td>Poco</td><td>11</td><td>28,2</td><td>28,2</td><td>74,4</td></tr> <tr><td>Nada</td><td>9</td><td>23,1</td><td>23,1</td><td>97,4</td></tr> <tr><td>Ns/Nr</td><td>1</td><td>2,6</td><td>2,6</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>Total</td><td>39</td><td>100,0</td><td>100,0</td><td></td></tr> </tbody> </table>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Valid Mucho	18	46,2	46,2	46,2	Poco	11	28,2	28,2	74,4	Nada	9	23,1	23,1	97,4	Ns/Nr	1	2,6	2,6	100,0	Total	39	100,0	100,0		<p style="text-align: center;">GC.PROFE</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> <th>Valid Percent</th> <th>Cumulative Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Valid Mucho</td><td>21</td><td>56,8</td><td>56,8</td><td>56,8</td></tr> <tr><td>Poco</td><td>15</td><td>40,5</td><td>40,5</td><td>97,3</td></tr> <tr><td>Nada</td><td>1</td><td>2,7</td><td>2,7</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>Total</td><td>37</td><td>100,0</td><td>100,0</td><td></td></tr> </tbody> </table>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Valid Mucho	21	56,8	56,8	56,8	Poco	15	40,5	40,5	97,3	Nada	1	2,7	2,7	100,0	Total	37	100,0	100,0	
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent																																																				
Valid Mucho	18	46,2	46,2	46,2																																																					
Poco	11	28,2	28,2	74,4																																																					
Nada	9	23,1	23,1	97,4																																																					
Ns/Nr	1	2,6	2,6	100,0																																																					
Total	39	100,0	100,0																																																						
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent																																																					
Valid Mucho	21	56,8	56,8	56,8																																																					
Poco	15	40,5	40,5	97,3																																																					
Nada	1	2,7	2,7	100,0																																																					
Total	37	100,0	100,0																																																						
Amigos	<p style="text-align: center;">GC.AMIGO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> <th>Valid Percent</th> <th>Cumulative Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Valid Mucho</td><td>18</td><td>46,2</td><td>46,2</td><td>46,2</td></tr> <tr><td>Poco</td><td>18</td><td>46,2</td><td>46,2</td><td>92,3</td></tr> <tr><td>Nada</td><td>3</td><td>7,7</td><td>7,7</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>Total</td><td>39</td><td>100,0</td><td>100,0</td><td></td></tr> </tbody> </table>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Valid Mucho	18	46,2	46,2	46,2	Poco	18	46,2	46,2	92,3	Nada	3	7,7	7,7	100,0	Total	39	100,0	100,0		<p style="text-align: center;">GC.AMIGO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequency</th> <th>Percent</th> <th>Valid Percent</th> <th>Cumulative Percent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Valid Mucho</td><td>12</td><td>32,4</td><td>32,4</td><td>32,4</td></tr> <tr><td>Poco</td><td>22</td><td>59,5</td><td>59,5</td><td>91,9</td></tr> <tr><td>Nada</td><td>3</td><td>8,1</td><td>8,1</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>Total</td><td>37</td><td>100,0</td><td>100,0</td><td></td></tr> </tbody> </table>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Valid Mucho	12	32,4	32,4	32,4	Poco	22	59,5	59,5	91,9	Nada	3	8,1	8,1	100,0	Total	37	100,0	100,0						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent																																																				
Valid Mucho	18	46,2	46,2	46,2																																																					
Poco	18	46,2	46,2	92,3																																																					
Nada	3	7,7	7,7	100,0																																																					
Total	39	100,0	100,0																																																						
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent																																																					
Valid Mucho	12	32,4	32,4	32,4																																																					
Poco	22	59,5	59,5	91,9																																																					
Nada	3	8,1	8,1	100,0																																																					
Total	37	100,0	100,0																																																						

Rector	GC.RECTO					GC.RECTO				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mucho	28	71,8	71,8	71,8	Valid Mucho	23	62,2	62,2	62,2	
Poco	8	20,5	20,5	92,3	Poco	6	16,2	16,2	78,4	
Nada	3	7,7	7,7	100,0	Nada	6	16,2	16,2	94,6	
Total	39	100,0	100,0		Ns/Nr	2	5,4	5,4	100,0	
					Total	37	100,0	100,0		
Padres	GC.PADRE					GC.PADRE				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mucho	39	100,0	100,0	100,0	Valid Mucho	34	91,9	91,9	91,9	
					Poco	3	8,1	8,1	100,0	
					Total	37	100,0	100,0		
Hermanos	GC.HERMA					GC.HERMA				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mucho	26	66,7	66,7	66,7	Valid Mucho	28	75,7	75,7	75,7	
Poco	10	25,6	25,6	92,3	Poco	5	13,5	13,5	89,2	
Nada	2	5,1	5,1	97,4	Nada	3	8,1	8,1	97,3	
Ns/Nr	1	2,6	2,6	100,0	Ns/Nr	1	2,7	2,7	100,0	
Total	39	100,0	100,0		Total	37	100,0	100,0		
Los del barrio	GC.BARRI					GC.BARRI				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mucho	5	12,8	12,8	12,8	Valid Mucho	2	5,4	5,4	5,4	
Poco	13	33,3	33,3	46,2	Poco	22	59,5	59,5	64,9	
Nada	21	53,8	53,8	100,0	Nada	12	32,4	32,4	97,3	
Total	39	100,0	100,0		Ns/Nr	1	2,7	2,7	100,0	
					Total	37	100,0	100,0		
Presidente	GC.PRESI					GC.PRESI				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mucho	13	33,3	33,3	33,3	Valid Mucho	15	40,5	40,5	40,5	
Poco	17	43,6	43,6	76,9	Poco	19	51,4	51,4	91,9	
Nada	9	23,1	23,1	100,0	Nada	3	8,1	8,1	100,0	
Total	39	100,0	100,0		Total	37	100,0	100,0		
Sacerdote	GC.SACER					GC.SACER				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mucho	23	59,0	59,0	59,0	Valid Mucho	22	59,5	59,5	59,5	
Poco	13	33,3	33,3	92,3	Poco	8	21,6	21,6	81,1	
Nada	3	7,7	7,7	100,0	Nada	7	18,9	18,9	100,0	
Total	39	100,0	100,0		Total	37	100,0	100,0		
Policía	GC.POLIC					GC.POLIC				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mucho	21	53,8	53,8	53,8	Valid Mucho	16	43,2	43,2	43,2	
Poco	15	38,5	38,5	92,3	Poco	14	37,8	37,8	81,1	
Nada	3	7,7	7,7	100,0	Nada	5	13,5	13,5	94,6	
Total	39	100,0	100,0		Ns/Nr	2	5,4	5,4	100,0	
					Total	37	100,0	100,0		

Programas de TV	GC.PROTV					GC.PROTV				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Programas de TV	Valid Mucho	8	20,5	20,5	20,5	Valid Mucho	10	27,0	27,0	27,0
	Poco	19	48,7	48,7	69,2	Poco	13	35,1	35,1	62,2
	Nada	11	28,2	28,2	97,4	Nada	12	32,4	32,4	94,6
	Ns/Nr	1	2,6	2,6	100,0	Ns/Nr	2	5,4	5,4	100,0
	Total	39	100,0	100,0		Total	37	100,0	100,0	
Guerrilla	GC.GUERR					GC.GUERR				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Valid Poco	5	12,8	12,8	12,8	Valid Mucho	2	5,4	5,4	5,4
	Nada	33	84,6	84,6	100,0	Poco	6	16,2	16,2	21,6
	Ns/Nr	1	2,6	2,6	100,0	Nada	27	73,0	73,0	94,6
Total	39	100,0	100,0		Ns/Nr	2	5,4	5,4	100,0	
Total	37	100,0	100,0		Total	37	100,0	100,0		
Paramilitares	GC.PARAM					GC.PARAM				
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Valid Mucho	3	7,7	7,7	7,7	Valid Mucho	5	13,5	13,5	13,5
	Poco	11	28,2	28,2	35,9	Poco	6	16,2	16,2	29,7
	Nada	25	64,1	64,1	100,0	Nada	26	70,3	70,3	100,0
Total	39	100,0	100,0		Total	37	100,0	100,0		

Tabla No 36. Distribución de frecuencias. Grado de Confianza. 4B-4C

- Reconocimiento de figura con más confianza



Gráfica No. 26. Indicador Reconocimiento de Figura con más Confianza – Pregunta 15.

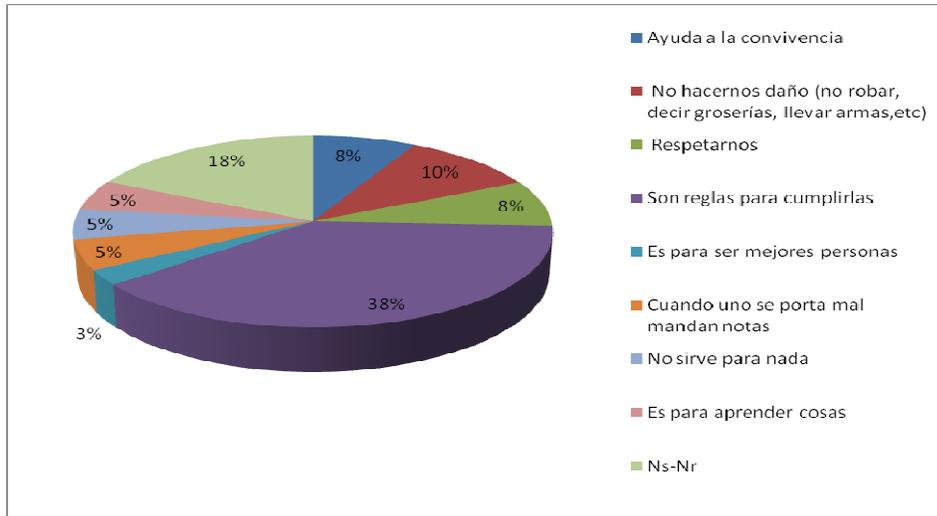
FIG.CONF				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid papas	21	53,8	53,8	53,8
mama	9	23,1	23,1	76,9
hermana (o)	1	2,6	2,6	79,5
profesora	3	7,7	7,7	87,2
adulto cercano	1	2,6	2,6	89,7
policia	2	5,1	5,1	94,9
Ns/Nr	2	5,1	5,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Tabla No 37. Distribución de frecuencias. Fig.Confianza 4B

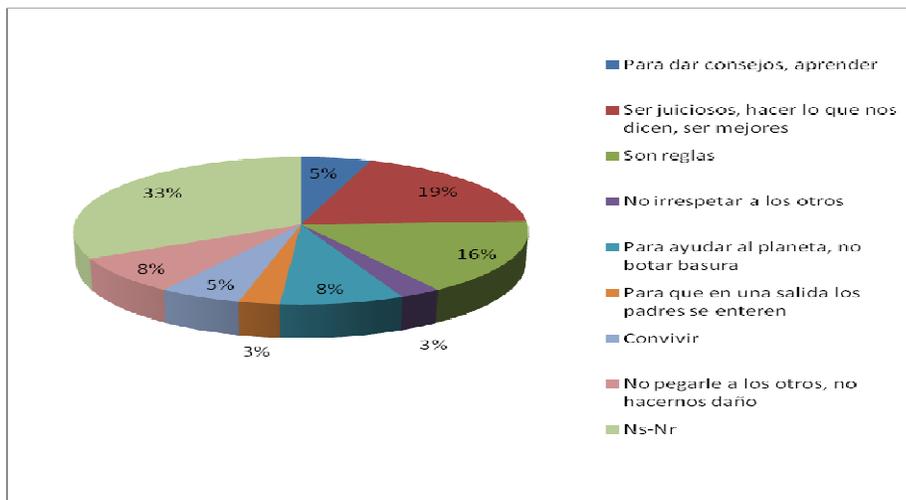
FIG.CONF				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid papa	2	5,4	5,4	5,4
papas	16	43,2	43,2	48,6
mama	7	18,9	18,9	67,6
hermana (o)	1	2,7	2,7	70,3
profesora	3	8,1	8,1	78,4
adulto cercano	4	10,8	10,8	89,2
policia	1	2,7	2,7	91,9
amigo	1	2,7	2,7	94,6
Ns/Nr	2	5,4	5,4	100,0
Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 38. Distribución de frecuencias. Fig.Confianza 4C

- Reconocimiento de Importancia de Instituciones Informales



Gráfica No. 27. Indicador Reconocimiento de Importancia de Instituciones Informales 4B – Pregunta 16.



Gráfica No. 28. Indicador Reconocimiento de Importancia de Instituciones Informales 4C – Pregunta 16.

		RECMANUA			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ayuda a la convivencia	3	7,7	7,7	7,7
	No hacemos daño(no robar, decir groserías, llevar armas,etc	4	10,3	10,3	17,9
	Respetarnos	3	7,7	7,7	25,6
	Son reglas para cumplirlas	15	38,5	38,5	64,1
	Es para ser mejores personas	1	2,6	2,6	66,7
	Cuando uno se porta mal mandan notas	2	5,1	5,1	71,8
	No sirve para nada	2	5,1	5,1	76,9
	Es para aprender cosas	2	5,1	5,1	82,1
	Ns/Nr	7	17,9	17,9	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla No 39. Distribución de frecs. Rec. Inst. Informales 4B

		RECMANUA			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Para dar consejos, aprender	2	5,4	5,4	5,4
	Ser juiciosos, hacer lo que nos dicen, ser mejores	7	18,9	18,9	24,3
	Son reglas	6	16,2	16,2	40,5
	No irrespetar a los otros	1	2,7	2,7	43,2
	Para ayudar al planeta, no botar basura	3	8,1	8,1	51,4
	Para que en una salida los padres se enteren	1	2,7	2,7	54,1
	Convivir	2	5,4	5,4	59,5
	No pegarle a los otros, no hacemos daño	3	8,1	8,1	67,6
	Ns/Nr	12	32,4	32,4	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 40. Distribución de frecs. Rec. Inst. Informales 4C

- Proposición De Mecanismos De Cumplimiento De Reglas (Manual)



Gráfica No. 29. Indicador Proposición De Mecanismos De Cumplimiento De Reglas (Manual) 4B – Pregunta 17.



Gráfica No. 30. Indicador Proposición De Mecanismos De Cumplimiento De Reglas (Manual) 4C – Pregunta 17.

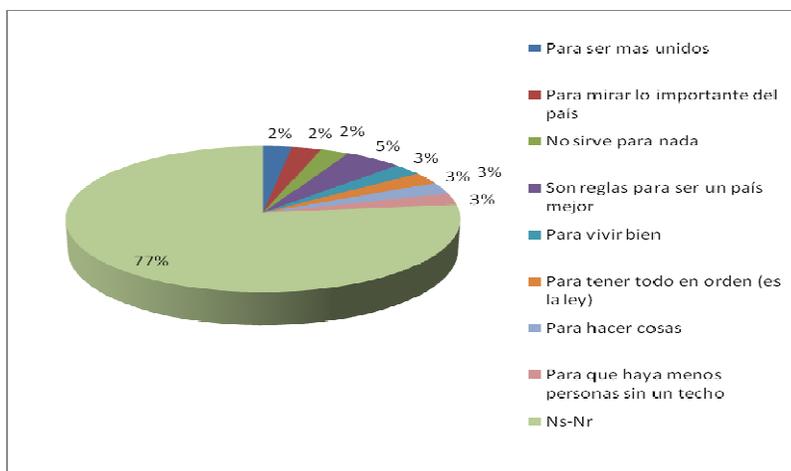
CUMMANUA					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No se puede	2	5,1	5,1	5,1
	Siendo más respetuosos	7	17,9	17,9	23,1
	Decirle a la profesora	5	12,8	12,8	35,9
	Ponerlas en cada salón y leerlas	4	10,3	10,3	46,2
	Dialogando, cooperando, conviviendo, levantando la mano	4	10,3	10,3	56,4
	Comprometiéndonos a cumplirlas	4	10,3	10,3	66,7
	Siendo mas estrictos, mas seguridad	3	7,7	7,7	74,4
	Haciendo caso de no robar ni traer armas	2	5,1	5,1	79,5
	Ns/Nr	8	20,5	20,5	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla No 41. Distribución de frecs. Prop. Cum. Manual 4B

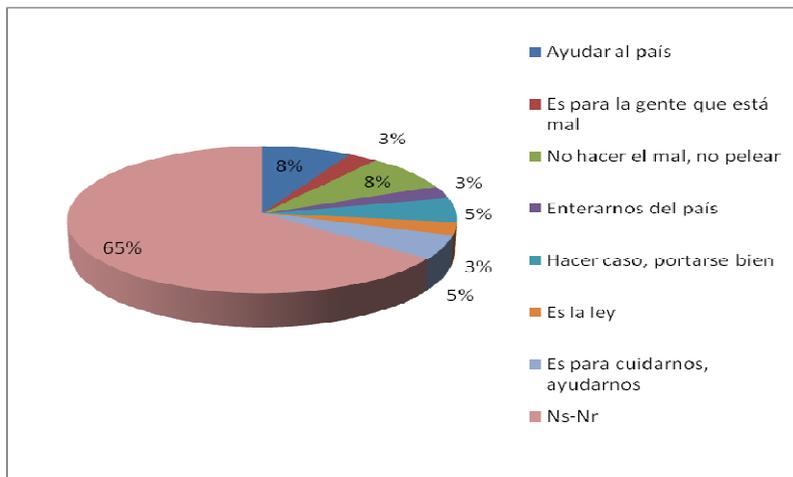
CUMMANUA					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diciéndole al profesor que hable con los estudiantes	1	2,7	2,7	2,7
	Suspender a los que no hacen caso, expulsarlos	2	5,4	5,4	8,1
	Dialogar, decir que no se hagan cosas, leyéndolas	6	16,2	16,2	24,3
	Haciendo caso, portándose bien	9	24,3	24,3	48,6
	No botando basura	2	5,4	5,4	54,1
	Para no tener accidentes	1	2,7	2,7	56,8
	Respetar las reglas	5	13,5	13,5	70,3
	No decir groserías	1	2,7	2,7	73,0
	Ns/Nr	10	27,0	27,0	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 42. Distribución de frecs. Prop. Cum. Manual 4C

- Reconocimiento de Importancia de Instituciones Formales



Gráfica No. 31. Indicador Reconocimiento de Importancia de Instituciones Formales 4B – Pregunta 18.



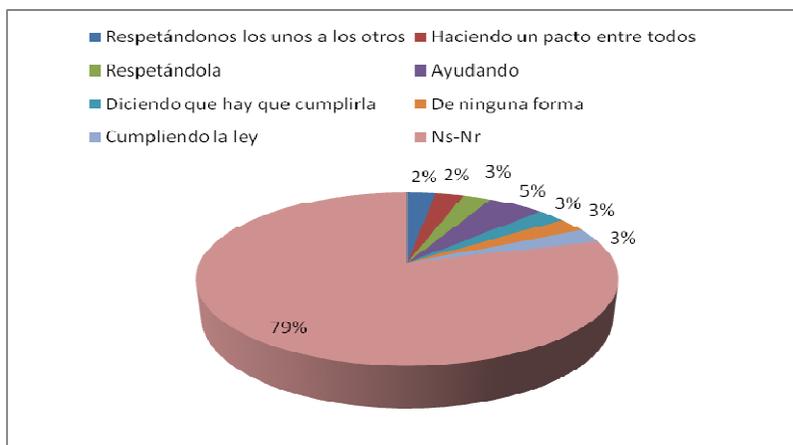
Gráfica No. 32. Indicador Reconocimiento de Importancia de Instituciones Formales 4C – Pregunta 18.

RECONST					RECONST						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Para ser mas unidos	1	2,6	2,6	2,6	Valid	Ayudar al país	3	8,1	8,1	8,1
	Para mirar lo importante del país	1	2,6	2,6	5,1		Es para la gente que está mal	1	2,7	2,7	10,8
	No sirve para nada	1	2,6	2,6	7,7		No hacer el mal, no pelear	3	8,1	8,1	18,9
	Son reglas para ser un país mejor	2	5,1	5,1	12,8		Enterarnos del país	1	2,7	2,7	21,6
	Para vivir bien	1	2,6	2,6	15,4		Hacer caso, portarse bien	2	5,4	5,4	27,0
	Para tener todo en orden (es la ley)	1	2,6	2,6	17,9		Es la ley	1	2,7	2,7	29,7
	Para hacer cosas	1	2,6	2,6	20,5		Es para cuidarnos, ayudarnos	2	5,4	5,4	35,1
	Para que haya menos personas sin un techo	1	2,6	2,6	23,1		Ns/Nr	24	64,9	64,9	100,0
	Ns/Nr	30	76,9	76,9	100,0		Total	37	100,0	100,0	
	Total	39	100,0	100,0							

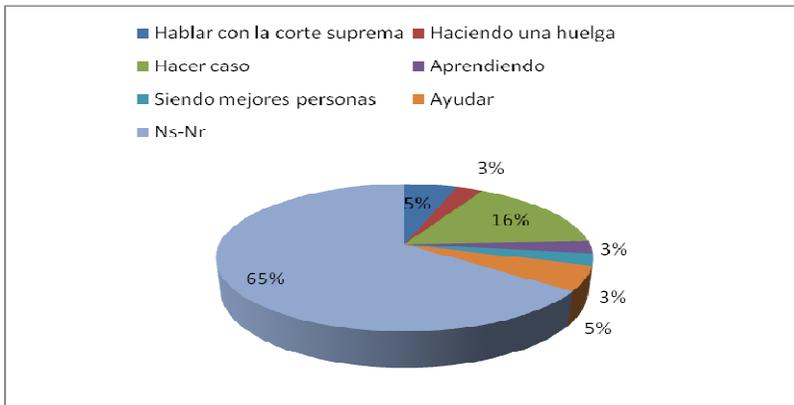
Tabla No 43. Distribución de frecs. Rec. Inst. Form. Manual 4B

Tabla No 44. Distribución de frecs. Rec. Inst. Form. Manual 4C

- Proposición De Mecanismos De Cumplimiento De Reglas (Constitución)



Gráfica No. 33. Indicador Proposición De Mecanismos De Cumplimiento De Reglas (Constitución) 4B – Pregunta 19.



Gráfica No. 34. Indicador Proposición De Mecanismos De Cumplimiento De Reglas (Constitución) 4C – Pregunta 19.

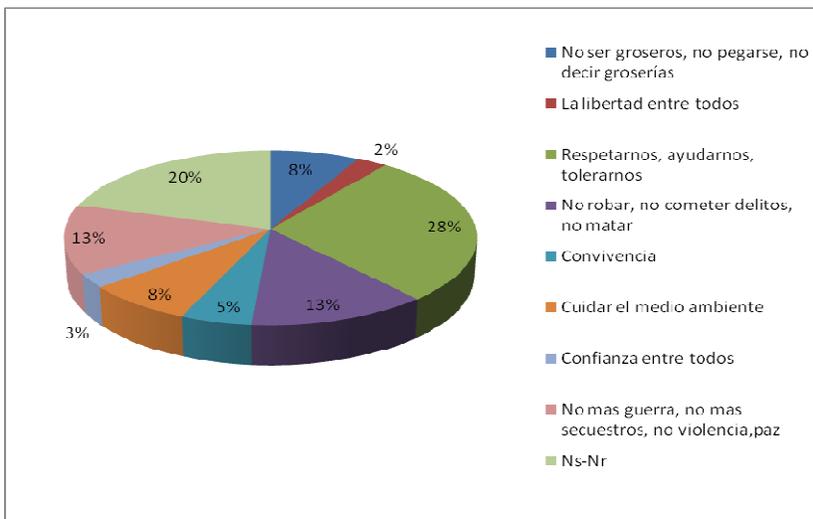
CUMCONST				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Respetándonos los unos a los otros	1	2,6	2,6	2,6
Haciendo un pacto entre todos	1	2,6	2,6	5,1
Respetándola	1	2,6	2,6	7,7
Ayudando	2	5,1	5,1	12,8
Diciendo que hay que cumplirla	1	2,6	2,6	15,4
De ninguna forma	1	2,6	2,6	17,9
Cumpliendo la ley	1	2,6	2,6	20,5
Ns/Nr	31	79,5	79,5	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Tabla No 45. Distribución de frecs. Prop.Cum.Const. 4B

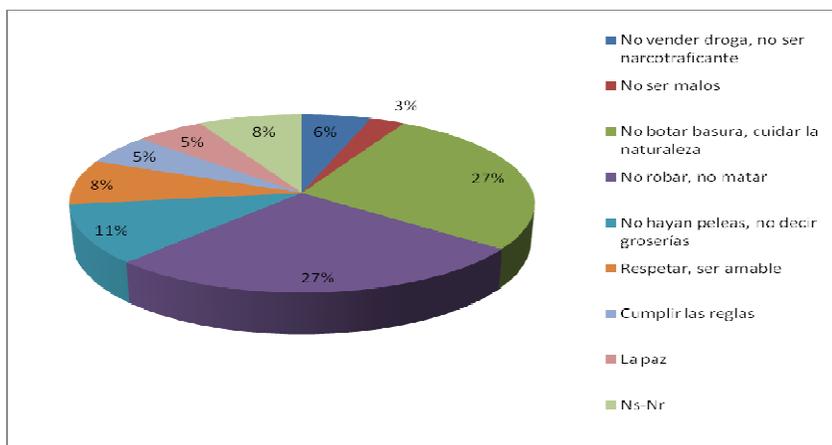
CUMCONST					
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid Hablar con la corte suprema	2	5,4	5,4	5,4	
Haciendo una huelga	1	2,7	2,7	8,1	
Hacer caso	6	16,2	16,2	24,3	
Aprendiendo	1	2,7	2,7	27,0	
Siendo mejores personas	1	2,7	2,7	29,7	
Ayudar	2	5,4	5,4	35,1	
Ns/Nr	24	64,9	64,9	100,0	
Total	37	100,0	100,0		

Tabla No 46. Distribución de frecs. Prop.Cum.Const. 4C

- Reconocimiento y preponderancia de ciertas reglas



Gráfica No. 35. Indicador Reconocimiento y preponderancia de ciertas reglas 4B – Pregunta 20.



Gráfica No. 36. Indicador Reconocimiento y preponderancia de ciertas reglas 4C – Pregunta 20.

PPALREGL		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No pegarse, no decir groserías	3	7,7	7,7	7,7
	La libertad entre todos	1	2,6	2,6	10,3
	Respetarnos, ayudarnos, tolerarnos	11	28,2	28,2	38,5
	No robar, no cometer delitos, no matar	5	12,8	12,8	51,3
	Convivencia	2	5,1	5,1	56,4
	Cuidar el medio ambiente	3	7,7	7,7	64,1
	Confianza entre todos	1	2,6	2,6	66,7
	No mas guerra, no mas secuestros, no violencia,paz	5	12,8	12,8	79,5
	Ns/Nr	8	20,5	20,5	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Tabla No 47. Distribución de freqs. Principal Regla. 4B

PPALREGL		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No vender droga, no ser narcotraficante	2	5,4	5,4	5,4
	No ser malos	1	2,7	2,7	8,1
	No botar basura, cuidar la naturaleza	10	27,0	27,0	35,1
	No robar, no matar	10	27,0	27,0	62,2
	No hayan peleas, no decir groserías	4	10,8	10,8	73,0
	Respetar, ser amable	3	8,1	8,1	81,1
	Cumplir las reglas	2	5,4	5,4	86,5
	La paz	2	5,4	5,4	91,9
	Ns/Nr	3	8,1	8,1	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Tabla No 48. Distribución de freqs. Principal Regla. 4C

Anexo 8. Matriz de Comparación de Entrevistas (Niños, Padres, Profesores y Directivos).

- Entrevistas Niños.

	Alejandra Hoyos (-) 4B	Ana María Polo (+) 4B	Ronan Prada (-) 4B	Brayan Quemba (+) 4B	Nasly Moreno (-) 4C	Alejandra Pedreros (+) 4C	Bairon Chaparro (-) 4C	Cristian Ramírez (+) 4C
<i>Conoces el programa "Aulas en Paz"?</i>	Si	Si	No	Si	No	Si	Si	No
<i>De qué se trata el programa?</i>	Aulas en paz... me suena pero no me acuerdo.	Aulas en Paz habla de respetar a las demás personas, a lo que uno se encuentre dárselo a la persona que es. Todos los años lo hacemos.		Aulas en paz...es como un trato que hacemos, como para que no nos maltratemos entre nosotros mismos.	Creo que habla de agresiones	Pues... ahí... esto, los profesores ayudan también a los niños, a ver, como "Super aulas", o como tranquilidad y todo lo que a los niños les hace bien en "Aulas en Paz".	De no pelearse con los compañeros y ayudar a las personas.	Nada
<i>Qué es un conflicto?</i>	Cuando la gente se pelea.	Cuando entre dos personas se pelean o hay un conflicto entre los dos.	Un conflicto es donde dos personas se agreden entre sí.	Un conflicto es algo que pasa entre dos personas, o que se maltratan o se dicen groserías.	Es cuando una persona maltrata a otra persona, lo trata mal y se agreden	Pues... es cuando una persona le pega a la otra.	Un conflicto es resolver los problemas que hay entre dos compañeros.	Cuando uno se pega.
<i>Es lo mismo conflicto y agresión?</i>	No y si.	No.	Si, mas o menos.	Yo pienso eso.	No	Mas o menos si.	No	Si.
<i>En que se diferencian?</i>	No, porque el conflicto puede ser de palabras y en la agresión le pueden pegar.	La agresión es con pegar o con algo, y el conflicto es con palabras			Hay diferentes formas		Que la agresión es a golpes y la otra cosa es la paz y eso.	
<i>Qué haces cuando tienes un conflicto con otra persona?</i>	Me pegan y no les pego.	Me pongo brava y le digo que ya no mas y ya.	Yo no me dejo, yo la sigo, así para que no me la monten.	Cuando yo tengo un conflicto, yo respiro diez veces y me tranquilizo y le digo a la profesora.	Voy y le digo al profesor, o sino me quedo callada y al otro día une le dice que "oiga niña, por qué me trato mal?"	A veces yo le respondo a esa persona, también pegándole. O a veces, yo llamo a un profesor para que me ayude a dialogar con la otra persona	Le digo a los profesores que me están pegando o a mi mamá o a mi papá.	Pues si me molestan me pongo bravo. Y si me pega pues yo también pego, porque yo no me dejo.
<i>Qué te ha enseñado AEP para resolver los conflictos?</i>	Que había un "Oso cariñoso" que le decía que no peleara mas, y el	Es que un año que estabamos con una profesora que se llamaba Stella,	No se	En Aulas en Paz nos enseñaron que cuando hubiera una pelea no toca	Por ejemplo, el profesor nos dijo que cuando tuvieramos un	Cuando una niña me pega, pues yo no le pongo cuidado y sigo haciendo lo	Como que digamos hay un niño nuevo, y no toca pegarle por ser el único	Ahhh ya se que es Aulas en Paz. Pues... de Aulas en Paz,

	que estaba peleando se ponía muy rabioso y que cuando uno tuviera mucha ira mucha ira, hiciera lo del "chocolate", contar hasta 10 y que se relajara.	decíamos que "Detente, el león valiente" y bueno, unas actividades y cada animal tenía un oficio. Por ejemplo, "tuga, la tortuga", era ponerse en la mesa, contar hasta 10 y relajarse; "detente el león valiente", uno calmarse.		agredir al que le está pegando a su amigo, sino llamar a una profesora	conflicto que primero teníamos que pensar y luego si hablar y contar uno hasta 10 y respirar y ya.	que estoy haciendo.	nuevo en el salón.	he aprendido que cuando están peleando pues separarlos y arreglar el conflicto.
<i>Qué haces cuando te equivocas con una persona?</i>	Después le pido disculpas.	Pues le digo que fue mi culpa, que perdóneme y que me siento culpable	Le pido disculpas	Pues cuando yo me equivoco si hice algo, yo iría donde la persona que lo maltrate, me equivoque o le dije algo, yo le diría que si me disculpaba que fue una equivocación y eso.	Le pido disculpas	A veces me da pena hablar con esa persona o le pido perdón.	Nada. Le digo que me disculpe porque eso está mal hecho.	Hablar con él. Le digo que arreglemos el problema en coordinación.
<i>Qué haces si ves que le están pegando a otro niño?</i>	Cojo a uno y le digo que no peleen más.	Le digo que por qué lo hizo, y que deje al niño o a la niña en paz	Yo me meto en la pelea para que no agredan al niño.	Separar a los dos niños que se están peleando a cada lado del salón.	Ir a llamar al profesor	Algunas veces yo me meto. Pero cuando es una agresión muy dura, yo llamo a un docente.	Yo separo al que le está pegando al otro compañero y le digo que le de la mano para evitar más problemas.	Separarlos. Los separo y les digo que no más.
<i>Qué haces cuando alguien no piensa igual que tú en el salón?</i>	Le digo que eso es verdad porque la profe nos había dicho eso.	Pues no le pongo cuidado porque es mi vida y no la de él.	Pues dejarla.	Uyy yo me pongo a gritar. Porque uno en el salón ve que no hay como convivencia entonces uno se pone nervioso y uno se pone a gritar.	No se	Me pongo muy brava.	Nada, seguir avanzando en el estudio, para así alcanzar al otro compañero.	Me pongo bravo y le pego.

<i>En tu casa hay reglas?</i>	Si	Si	No	Si	Si	A veces.	Si	No.
<i>Dime una regla de tu casa.</i>	Mi hermana tiende la cama, yo arreglo todos los pisos, mi hermana todas las camas, ella trapea, yo barro, organizamos, a mi me toca lavar la losa, ella a veces cocina.	Una regla es que no contestemos mal, que no peleemos y que no peleemos entre hermanas y entre papas		La primera es no jugar en las piezas, la segunda es no decir groserías y ya.	Por ejemplo una regla de mi casa es que mi hermana y yo, por ejemplo, yo soy la que arreglo la pieza de mi papá y mía. Arreglarla, barrer, limpiar el polvo y todo	Un día de por medio, tenemos que hacer oficio y digamos como lavar la losa o arreglar la sala y siempre tenemos que tender la cama y si no la tendemos mi mamá la tiende y a veces nos regaña.	Los sábados toca limpiar la casa.	
<i>Qué pasa si alguien no cumple esas reglas?</i>	Nos regaña.	mmm... nada. A veces nos regañan.	Mi mamá solo le habla y pues mi papá también.	Nos dejan un fin de semana en la casa.	Pues mi papá no los regaña, sino le dice que no le da onces	Mi mamá nos regaña	No pasa nada, y mi mamá lo hace o mi abuelita.	Lo regañan.
<i>Y si las cumple?</i>	Nos ganamos un premio como una chocolatina, una salida a comer hamburguesa	Pues como mi papá se fue de la casa, pues mi mamá nos hace cumplir esas reglas para que no hagamos esas cosas malas y que las hagamos bien.		Pues a mi hermana la llevan a Divercity y a mi me llevaban a jugar X-Box	No, pues normal	Pues ella no nos dice nada o nos felicita.	No pasa nada. Nos felicitan por hacer oficio.	No pasa nada.
<i>Quién vigila que se cumplan esas reglas en tu casa?</i>	Mi mamá.	Mi mamá.	Mi mamá.	Mi papá.	Mi mamá. Mi mamá vigila y mi papá pone el castigo.	Mi mamá.	Mi mamá o mi abuelita y nadie mas.	Mi hermana.
<i>En tu salón hay reglas?</i>	Si	En mi salón si, pero no siempre se cumplen	No. Ahhh no si pues lo de alzar la mano.	Si	Si	Si	Si	Si.
<i>Dime una regla de tu salón.</i>	Pues están escritas... señal de silencio, no botar basura, respetar al que habla, pedir la	Respetar a las demás personas, respetar la palabra, no comer chicle en el salón, no llegar	Alzar la mano	No comer chicle, no correr y no me acuerdo.	No ponerles sobrenombres a los compañeros.	No correr en clase, no comer chicle, no comer nada en el salón	No pegarle a los compañeros, respetar a los demás y dejar el salón limpio y no	Ir al baño de a turnos.

	palabra.	tarde, traer el uniforme correcto y no correr.					pegarle a los demás.	
<i>Tu las cumples?</i>	A veces. Es que los niños si poco... no las cumplen.	Si.			A veces.	Si.	Si.	
<i>Quién vigila que se cumpla eso?</i>	La profe a veces se va y vigilo yo, Tatiana, María José o solo vigila Laura, Laura es la que anota a los que se pararon y si ella no pone a nadie que cuide, pues todos nos vigilamos	La profesora y algunos compañeros que observan al compañero que está comiendo chicle o que está haciendo algo, ellos le comentan a la profesora.	La profesora	Quien vigila....una niña que es la representante del salón.	El profe.	El profesor y la representante.	Los profesores.	El profesor.
<i>Qué pasa cuando no se cumple esa regla?</i>		Pues la profe nos dice que el que llegara con chicle que lo botara a la basura.	No se porque nunca las cumplimos. Yo a veces no las cumplo.	Que nos quedamos sin descanso.	El profesor nos dice que si tenemos un conflicto, que va a llamar a los papas. Nosotros nos arreglamos con las otras personas y quedamos de no decirnos sobrenombres.	Hay algunos niños que los suspenden o los anotan en el RPF por no hacer caso.	Pues venimos a coordinación y decimos quien no cumplió las reglas y que le pegó a un niño.	Nos regañan.
<i>Si las cumplen pasa algo?</i>				Salimos a descanso y un poquito mas de la clase.	Nos felicitan		Pues nos felicitan y dicen que somos el mejor curso.	Nos felicitan.
<i>Dime una regla que cumplas en la ciudad</i>	No botar papeles, respetar al otro y cuando voy a comprar algo pedir el favor.	Pues hay reglas de tránsito también, que si no hay un adulto para cogerme de la mano, no puedo pasar la calle,	No se. Yo boto basura	No botar basura en las calles, no tratar mal a los que están en otros lugares	No pasar el semáforo cuando está en rojo.	A veces veo basura y me pongo muy triste, porque la calle empieza a oler feo y a veces en los parques para yo poder jugar	No vomitarse en el bus y no pararse del puesto porque se puede estar rompiendo la cabeza.	No bajarse del anden.

		respetar el semáforo y cuando algo dice "peligro no se acerque" pues uno no se acerca				entonces la recojo.		
<i>Cómo se haría para cumplir las reglas en el país?</i>	Aprendiendo de otra persona y que despues que uno lo haga solito y que esa persona le enseñe a otra y así sucesivamente.	mmm... cada uno haciendo una regla para que la cumpla.	Diciéndoles a los policías que pongan atención, y el que no cumpla las reglas que le saquen multa.	Yo diría que a los que no cumplan las reglas en el país que les dieran un castigo, algo que les enseñara que no boten basura, que no traten mal...	Pues diciendo las reglas. Por ejemplo, no cruzar, respetar las reglas, no botar basura.	Pues que el presidente hable, y pues que haya un mayor castigo para todos	Como haciendo como el Polo Democrático para así aclarar las cosas, es decir, pues decirle a las personas que no ensucien el país.	Regañándolos.
<i>Quién piensas que debería vigilar que se cumplan las reglas?</i>	Nosotros mismos.	Pues en cada familia, como uno tiene que ver todo y vigilarse entre todos, entonces que cada familia haga una regla para que se vigilen entre ellos.	Los policías.	Todos...porque si uno bota y el otro no es como el vigilante entonces no dice nada, entonces todos deben estar pendientes del aseo.	Los policías.	El presidente	Los policías, los celadores y el ejército.	La policía.

- Entrevistas Padres.

	Erminda Tique (Mamá de Ronan Prada – 4B)	Ana Beatriz Barrera (Mamá de Ana María Polo – 4B)	Janeth Caicedo (Mamá de Bairon Chaparro – 4C)	Blanca Nelly Pinto (Mamá de Cristian Ramírez – 4C)
<i>Sabe usted qué es el programa “Aulas en Paz”?</i>	No	Si	Si	Si
<i>En qué consiste el programa “Aulas en Paz”?</i>	-----	Es donde nos enseñan el respeto y la convivencia con los demás, a ser honrados y útiles a la sociedad	En que los niños tengan conocimiento en el respeto sobre todo con los demás	No agredir a las demás personas
<i>En qué aspectos concretos ha aportado el programa “Aulas en Paz” al desarrollo de su hijo (a)?</i>	-----	A ser mas personita con sus compañeros y su familia	Cambiado mucho y tiene mucho conocimiento sobre el respeto y vive contento con la motivación del aprendizaje que le dan	La forma de cómo solucionar los problemas sin agredir a los demás
<i>Siente que los cambios afectaron de alguna forma, la forma en la que el niño (a) se comportaba en la casa y su relación con el?</i>	-----	Un poco ha mejorado	-----	No, porque el siempre ha sido muy pasivo
<i>En su opinión, qué es un conflicto?</i>	Cuando dos personas se agreden verbalmente	Es donde hay discusión, irrespeto y la gente no se pone de acuerdo	El conflicto es tener problemas con los demás	No saber entenderse una persona con la otra
<i>Cómo es el comportamiento de su hijo frente al respeto a la autoridad?</i>	Es impulsivo	Es muy bueno porque asume con mucho respeto lo que se le indica	Es muy respetuoso y aprendido muchas cosas	Muy bueno
<i>Cómo actúa su hijo (a) frente al respeto de las reglas en su casa?</i>	Mal, y no las respeta, es decir, no obedece	Bien, es obediente	El es muy juicioso frente a las cosas que le tocan	A veces no le gusta hacer ciertas cosas
<i>Cómo actúa su hijo (a) frente al respeto de las reglas en el salón de clase (si es que ha podido percibirlo)?</i>	Actualmente si las obedece	Creo que bien	Tiene muchos problemas pero gracias a Dios y al profesor ha tenido que escuchar y cambiar y gracias a ustedes ya que el niño no tiene papá	Frente al salón bien
<i>Cómo actúa su hijo (a) frente al respeto de las reglas en la ciudad?</i>	Bien	Bien, trata de respetar y es buena ciudadana	Es muy atento y colaborador con la gente	Bien
<i>Usted cree que es necesario</i>	Si	Si	Si	Si

<i>tener reglas en su casa ?</i>				
<i>Por qué?</i>	Por la responsabilidad de la persona	Para que cada uno sepamos lo que nos toca hacer y por lo que nos toca responder	Así el ha avanzado en cosas que se hacen en la casa	Uno se forma una responsabilidad más responsable
<i>Quién debe monitorear que se cumplan?</i>	Papá y Mamá	Los padres	La mamá	Los padres
<i>Usted cree que es necesario tener reglas en el país?</i>	Si	Si	Si	Si
<i>Por qué?</i>	Para que la gente haga bien en el país	Porque si no hay reglas ni autoridad, todos haríamos cosas que no debemos	Porque el presidente pone reglas y se cumplen	Sino todo sería un desorden
<i>Quién debe monitorear que se cumplan?</i>	El presidente	Las autoridades	El presidente	El presidente y sus seguidores
<i>Cuál sería la regla mas importante que deberían cumplir los colombianos?</i>	Ser honestos y respetuosos hacia sí mismo	El respeto y la honradez con sí mismo y con los que lo rodean	Tener orden y disciplina para que se cumplan	Ser responsables

- Entrevistas Directivos y Profesores

	Cecilia Ramos (Antigua Rectora Colegio La Giralda)	Victor Manuel Neira (Actual Rector Colegio La Giralda)	Marcela Cartagena (Actual Profesora 4B)	Luis Enrique Rodríguez (Actual Profesor 4C)
Qué conoce del programa "Aulas en Paz" (AeP)?	NO APLICA.	Se conoce desde el Colegio "Jaime Garzón". Es un programa de intervención con estudiantes, donde se aprenden a resolver situaciones problemáticas cotidianas. Se cogen estudiantes con mejor desenvolvimiento social para que trabajen con niños con dificultades. Se hacen talleres en "Grupos Heterogéneos".	Busca sensibilizar a los niños frente a situaciones de desagravio, de cólera y de ira, y que se aprendan a autocontrolar, que sepan que la violencia no es la mejor vía de solución.	El programa lo conocí por medio de Enrique Chaux y Cecilia Ramos quienes nos contaron en unas conferencias. El programa fue diseñado para el Colegio La Giralda. Esto yo creo que ocurrió por el alto grado de intimidación, de agresión y por el difícil contexto social que tiene el colegio
Proceso de Empalme.	NO APLICA.	No hubo proceso de empalme. No conozco cómo va el proyecto, no sé en qué cursos, no se los resultados. Creo que acá era el piloto. Sería bueno que a uno le informaran la situación.	No hubo. Hablaron de unos grupos heterogéneos en donde se supone que se van a manejar los casos mas complicados de agresividad para implementarlos con ellos. Pero la verdad no se ha dado mucho espacio a ello. No ha habido capacitación. Muchas veces la institución no da el material, la fotocopidora está dañada, etc.	No hubo empalme. Yo tomé la dirección de curso de 4C hasta este año y sabía que habían muchos choques en cuanto a sus comportamientos. Con Aulas en Paz, se frenó ese poder y se disminuyó la agresividad a través de actividades que ellos presentan, a mí me parece que son buenas, pero a la vez son muy repetitivas, y los niños a veces se cansan de ellas,
Cómo se está implementando AeP este año?	NO APLICA.	Se está trabajando con grado Cero (0).	La carpeta viene con una serie de guías por sesiones, entonces uno va desarrollando cada fecha una determinada actividad. Por cada sesión se maneja una problemática diferente. El tiempo es muy limitado.	Hasta este año se empezó a implementar Aulas en Paz en 4C, lo que se hacía antes era trabajar una cartilla que se llama "Navegar Seguro". Lo que hacemos de "Aulas" acá es seguir el cronograma y hacer los talleres que correspondan, no se como lo estarán haciendo los otros cursos.
Situación de los niños de Segundo, antes de la implementación de "AeP"	Comportamientos agresivos generalizados. Ambiente de tensión en el curso y dificultad en el desarrollo de las labores del docente.	No sabe.		

	No funcionaban las normas.			
Principales cambios tras la aplicación de "AeP"	Mayores niveles de organización. Establecimiento de acuerdos, de normas y de las consecuencias de incumplirlas. Mejor ambiente de aula.	Por lo que se ha visto, se ha mejorado, pero se han encontrado conflictos, matoneo y se ve eso como cotidiano y normal.	Es difícil que el programa tenga acogida porque hay un alto índice de violencia y falta de valores.	Si puedo decir que han habido mejoras con el programa pero me parece que las actividades están muy encajadas
Sostenibilidad en los Cambios	El programa se siguió desarrollando el siguiente año por lo que los cambios fueron sostenibles.	NO APLICA.		
Situación del grupo donde no se implementó.	Demoras en procesos de organización y se presentaban más interrupciones en el aula.	NO APLICA.		
Afectación de "AeP" a otras esferas que no estaban planeadas inicialmente	Mejor disposición para actividades culturales. Cambios de comportamiento a nivel familiar.	Se mejora el nivel de concienciación. Se genera liderazgo sobre todo en los más Prosociales. Se cambia la idea de convivencia. Se mejora el respeto a las personas.	Puede afectar otras cosas pero se debe dar mayor tiempo y relevancia a las actividades.	
Situación Familiar	NO APLICA	Se mando hacer a los psicólogos, trabajo social y coordinaciones, un listado de familias con problemas. Se debe personalizar la intervención y actuar en pequeño.	Son hogares disfuncionales donde solo el 30% son nucleares. Generalmente hay o matriarcado o patriarcado, con unos índices de violencia altos. En 4B son 7 familias donde la problemática es aguda y son la de los niños con dificultades.	
Cambios en el trato a figuras de autoridad	Antes no se identificaba a los adultos como figuras de autoridad, ni en el colegio ni en la familia. Luego de "AeP" se reconoció al adulto como fuente de apoyo.		4B es el mejor de los cuartos, en cuanto a disciplina, trabajo y autocontrol, pero hay 7 estudiantes que son líderes negativos.	
Cambios en reglas informales en el salón	Alta organización incluso sin el profesor presente.	Por informaciones de profesores se han venido cambiando las condiciones de muchas cosas	Ellos levantan la mano para hablar, respetan la palabra hasta cierto punto. Comparativamente son mejores.	
Cambios en la confianza entre ellos	Mayores niveles de confianza, lo cual facilitaba el trabajo en el aula			A los niños no les gusta compartir con otros.
Cambios en otros espacios fuera del aula	En el descanso, ya no habían pequeños grupos dispersos sino se		Falta respeto y sensibilidad en espacios como el recreo, por	Si hay cambios. Mas madurez, mayor reconocimiento de las normas, mayor

	empezaron a conformar grupos que integraban casi todo el salón y que jugaban cerca al salón. Se generaron altos niveles de aceptación, identidad, unidad, etc.		ejemplo con el balón. Se necesitan normas y correctivos para respetar.	respeto, mas diálogo,
Respeto a las reglas del colegio (Manual de Convivencia)	Se hizo énfasis en las normas y su concertación. Identificación de "mínimos no negociables".		Tienen acceso al Manual todo el tiempo porque está en la agenda, pero lo incumplen y se justifican reiteradamente.	
Espacios de participación	Activa participación en "Concejo Estudiantil"	Si hay interés de los grados 4°, pero eso depende del profesor.	A 4B le encanta participar. Es un salón muy receptivo, colaboran, aportan. Tienen representante en el Gobierno Escolar pero no se ha vuelto a oír.	A 4C no le gusta participar porque son muy tímidos. El representante del curso no se mueve.
Cambios en otros espacios afuera del colegio (Barrio-Ciudad-País)	Es difícil de percibir, pero en ocasiones había peleas afuera y los niños se devolvían a avisar	Los papas de los niños que tienen dificultades poco se preocupan por ellos. Se deben formar ciudadanos desde el aula de clase y eso trasciende al barrio, la ciudad y el país. Un proyecto de la Alianza es Servicio Social desde grado Cero (0).	Ellos permanecen mucho tiempo en el colegio, por los grupos "Renacer". Salen entre 2:30 pm y 4:00 pm y algunos tienen una vida activa por fuera marcada por la sociedad de consumo (videojuegos, café internet). Los papas llegan muy tarde a las casas y los niños no hacen tareas. Poco es el espacio para hablar de la ciudad o el país.	No percibo nada en cuanto al barrio. A veces hablan de las "ollas". A nivel mas grande tampoco percibo nada pero si veo que respetan símbolos como las izadas de bandera
Implementación del Componente de Familia en AeP.		No sé. Se está haciendo trabajo con familias pero desde otros proyectos de la Alianza Educativa	Con los papas, en mi caso, lo hemos manejado muy de vez en cuando, cuando hay una situación muy crítica llama uno al papá y lo cita al colegio y se habla del problema del niño.	Sinceramente, lo de los padres no se está haciendo. Y pues los grupos heterogéneos se armaron pero eso fue cuando Cecilia estaba y después aunque se mantuvo, no se está haciendo nada con ellos y ese trabajo se perdió
Cambio en la percepción suya sobre Conflicto y Agresión	Aplicación de conocimiento de la maestría a mejorar las relaciones en el colegio. Se retomaron elementos de "Fast Track" y de "Montreal" para aplicarlos. Los cambios no requieren años, porque se están impactando			

	muchos escenarios a la vez.			
Quién debe monitorear los acuerdos en el colegio?	Los que constituyen los acuerdos. La mayor responsabilidad la tiene el adulto pero el niño debe identificarse como propositivo	Varios niveles de monitoreo. Primero de forma personal valorando la regla. Luego los profesores, y las normas no deben ser punitivas sino formativas.	Todos, pero de golpe la cabeza mayor o las directivas son quienes deben implantarlas	Ellos hicieron las reglas. Las reglas no se deben imponer sino que ellos mismos deben vigilarse, lo que uno como profesor hace es hacerles seguimiento
Cómo funcionan las reglas en el Nivel País?	Es la misma dinámica anterior. Se deben construir procesos de participación desde lo micro, porque si otros deciden por mí, no hay interés	Se debe empezar a respetar a los otros para lograr autonomía de responder por sus propios actos. En el país muchos pregonan paz y no la hacen.	Hay que hacer extensivo cómo me comporto en mi casa desde que me levanto, hasta el recorrido que hago al colegio. Todo empieza en casa, y como dicen ciertos filósofos, hay que “corregir al niño, para no tener que castigar al hombre”, y si ahora no corregimos no se hace nada, hay una falsa creencia de que corregir está mal.	Las dinámicas son iguales en cualquier espacio. Lo que los niños hacen acá se debe trasladar a otros lados. Igual por ejemplo, se debe considerar que el gobierno ha dado unas reglas y son normas establecidas que se deben respetar.
Principal regla que debemos cumplir los colombianos	Somos distintos, pero eso no nos hace más ni menos. La diferencia enriquece y se respeta en el reconocimiento de la igualdad	Tres Valores de la Alianza: Respeto, Rectitud y Responsabilidad.	Valores, en la medida en que se tienen valores arraigados en la familia, el valor de la verdad, el valor del perdón, la confianza, cuando se va avanzando en ese sentido.	La tolerancia.

Anexo 9. Entrevistas.

ENTREVISTA CECILIA RAMOS - ANTIGUA RECTORA DEL COLEGIO LA GIRALDA. (Agosto 28)

Nathalie Méndez: Buenos Días Cecilia.

Cecilia Ramos: Buenos Días.

NM: En términos generales cuál era la situación de los niños que estaban en Segundo hace dos años, antes de la implementación del Programa "Aulas en Paz".

CR: En términos generales, la situación de los niños de primaria y concretamente los niños de segundo, aunque la situación no era particular de ellos, sino una condición generalizada de los niños de primaria más o menos hasta cuarto, es que los comportamientos eran agresivos para dar respuesta a cualquier situación que se les presentara y que los incomodara de cualquier manera, era un comportamiento de agresión, ya fuera verbal o física. La situación de agresión verbal y física se presentaba en cualquier momento, si estaban en el aula no les importaba que estuviera la docente allí y estallaban en la agresión y ya. En el aula de clase, la maestra permanentemente se veía involucrada en la resolución de eso, más que, incluso, en su quehacer de desarrollo pedagógico y del desarrollo del aprendizaje. Entonces, pues eso dificultaba enormemente el desarrollo del trabajo del docente y generaba unos niveles de ansiedad y estrés muy altos en el docente, por ende el ambiente del curso era un ambiente de bastante tensión, interrumpido y era muy difícil el establecimiento de normas, y las normas impuestas tampoco funcionaban.

NM: En el otro segundo que no estaba recibiendo el programa, cómo era su comportamiento?

CR: El comportamiento de todos los niños era como te lo decía, no hubo una selección de los niños para el curso que se iba a implementar, sencillamente cuando se organizó con los criterios que tiene el colegio para organizar los cursos, decidimos que íbamos a hacerlo solo con un curso. Había dos cursos por grado, pudo haber sido el otro porque las características eran iguales.

NM: A medida que se fue implementando el programa, cuáles fueron los principales cambios que se fueron notando en el curso en el que se implementaba el programa?

CR: Nosotros quedamos realmente impactados porque en muy corto tiempo los cambios en el ambiente del curso fueron significativos, es decir, por ejemplo situaciones donde era muy demorado que los niños se organizaran en sus mesas o sitios de trabajo para desarrollar la actividad, después al cabo de dos meses se observó que se organizaban muy rápido en su espacio de trabajo. Fueron asumiendo muy rápidamente el establecimiento de acuerdos, de normas y de consecuencias y fueron asumiendo rápidamente la consecuencia del incumplimiento de la norma. Al incorporar esos elementos los niños empezaron a actuar de una manera mas positiva, en términos de que hicimos acuerdos. Tu entrabas a un curso, como lo describió la persona que hizo los diarios de campo, y el curso que observó en el mes de Febrero al curso que observó en el mes de Junio era otro y podríamos pensar que habían pasado seis meses del año escolar, pero es que estos niños no iniciaron nuevos en Febrero, sino estos niños venían dos años en el colegio y como curso unificado, no se habían mezclado, eso nos permitió identificar que efectivamente si estaba sucediendo algo en relación con las cosas que se estaban haciendo en ese curso y que no estaba pasando en los otros, por ejemplo, en el otro curso era evidente que el ambiente del aula no se evidenciaba de esa manera.

NM: Esos cambios que ustedes percibieron al finalizar el año escolar, se seguían presentando en el siguiente año?

CR: El programa siguió y no se interrumpió al finalizar el año, sino que el grupo conservó el mismo número y los mismos estudiantes y la misma docente. Entonces, pudimos hallar un continuo desde el 2006 al 2007, hasta Septiembre cuando se retira la maestra; aunque el programa se sigue desarrollando.

NM: En el otro grupo donde se empezó después la aplicación del programa, había alguna diferencia con los cambios presentados en el curso que arrancó primero?

CR: El ambiente del aula era distinto en el que empezó primero, no habían las mismas dificultades, el mismo número de interrupciones, el mismo nivel de organización inicial, organización para actividades. En el otro, habían mas demoras para esos procesos, entonces si había una marcada diferencia y se veía reflejado en, por ejemplo, los maestros de áreas especializadas que tenían que trabajar en un curso y en otro, ellos identificaban diferencias en los dos cursos, por ejemplo, el de educación física, a quien le era mas fácil trabajar en el curso que estaba siendo intervenido al otro. Esas observaciones que hacían los maestros en los comites de evaluación permitían notar también los cambios.

NM: A partir de tu observación, crees que el programa "Aulas en Paz" pudo afectar otras esferas que no estaban inicialmente planeadas para intervenir?

CR: Por ejemplo, era evidente que los niños tenían mejor disposición para actividades de otro orden distintas a las actividades mismas del aula de clase, por ejemplo, mejor disposición para actividades culturales, los niños se organizaban muy rápidamente para las "peñas culturales" que eran los viernes, y hacían cosas culturales, bailes, cantos... Los niños de ese curso lograban presentarse en grupo, y ellos se organizaban y participaban no de manera individual. Son cosas colaterales, son indicadores que en el momento no estaban siendo tenidos en cuenta para la evaluación de impacto, pero son elementos que van mostrando que los niños están mostrando comportamientos distintos en su aula y eso se refleja en todos los ambientes en el que ellos están. En el familiar, el cual también estaba siendo intervenido, los papas empezaron a notar cambios en los niños, y pues a medida que el papá cambia el comportamiento con el niño, pues el niño cambia el comportamiento con el papá. Entonces si era supremamente evidente para los papas que los niños estaban teniendo comportamientos distintos, por ejemplo, un niño que entraba en rabia, fácilmente hacía "Tuga", "Tuga" es una estrategia para calmarse, y le decía a algún miembro de su familia que estaba muerto de la ira: "Haz Tuga". Entonces, no es el comportamiento que yo asumo porque hay un adulto que me está diciendo que haga esto sino es el comportamiento que yo asumo porque ya lo he ido interiorizando, y se refleja en todos los ambientes...en su casa, eventos del colegio, y otras circunstancias donde ya no se es indiferente, por ejemplo, están agrediendo a otro niño y a mi no me importa, ellos fácilmente intervenían, diciendo: "No lo golpeen mas" o intervenían buscando a un adulto.

NM: En el trato a las figuras de autoridad del colegio como los profesores, el rector, etc, hubieron cambios?

CR: Lo que pasa es que era característico que los niños identificaran a los adultos, es decir, la figura de autoridad no se evidenciaba como la figura que a ti te genera por ejemplo, algún tipo de temor y hay que hacerle caso, sino que los niños no identificaban a los adultos como figuras de autoridad y las pasaban por encima, no les importaba que hubiera un adulto para comportarse como el se comportaba. En el espacio familiar, la figura de autoridad está bastante diluida, como una figura de autoridad etérea, a veces lo tiene el uno, a veces el otro, porque las familias no son nucleares tipo papá-máma, sino familias extensas y hoy la autoridad puede ser el primo mayor que estaba, pero mañana puede ser la abuela, el tío, etc, todos lo son pero ninguno a la vez, porque no se asume una responsabilidad con el niño, y de igual manera hoy hay una orden y mañana no la hay, eso no genera un comportamiento de identificación y respeto con una autoridad. Para responderte un poco mas la pregunta, en estos niños el programa permitió que ellos identificaran al adulto como el que en un momento dado les brinda apoyo, les ayuda a resolver sus problema, les ayuda a darles un parámetro con las dificultades, entonces fácilmente se acercaban a mi, en un colegio no es fácil que un niño se acerque al rector, pero ellos lo hacían para comentarme algo.

NM: En cuánto a las reglas que se manejan en el salón de tipo informal, cómo se vieron esas reglas?

CR: A mi me llamó la atención que en un periodo de tiempo de la intervención, la profesora como hacia Octubre, tuvo que ausentarse porque tuvo una incapacidad de mas o menos 15 días y pues hubo una demora en el tiempo en que llegó la auxiliar que reemplazara a la profe y los niños estuvieron solos. En un momento cuando yo baje para organizarlos, el curso estaba organizado a partir de ellos mismos, sobre todo de 2 o 3 niñas, que precisamente se identificaban como muy prosociales, y fácilmente organizaron el curso y estaban haciendo una actividad...en el salón

de clases hay un mueble con las cosas que ellos necesitan y habían bajado los libros de lectura y estaban en sus grupos pequeños y estaban trabajando. Estaban organizados allí haciendo la actividad y hubiéramos podido encontrarlos alborotados, peleados, correteando, saliéndose...todo lo normal de un curso de 40 niños sin una persona que les represente autoridad allí.

NM: Tu crees que aumentó entonces, la confianza entre ellos?

CR: En las descripciones que hacía la persona que observaba el curso, era muy evidente cuando un niño trabajaba en un grupo, otro niño del grupo iba y lo traía diciéndole: “oye, ven que estamos haciendo el trabajo” y lo cogía y lo sentaba, y el otro se dejaba guiar, no le decía “que te importa”, por ejemplo, esas cosas eran supremamente significativas porque no solamente el niño sigue la instrucción de un adulto sino que sigue la instrucción de otro compañerito y eso es mas significativo aún.

NM: En otros espacios que no eran el aula, habían cambios?

CR: Por ejemplo, en el descanso, antes de que empezara el programa los niños jugaban muy dispersamente en el recreo, habían pequeños grupos, habían niños solos... después de la implementación del programa, se observó como los niños fueron jugando en grupos mas grandes, ya no era el curso en 20 grupos dispersos, sino fueron haciendo juegos donde se involucraban 20-25 personas, incluso casi que todo el curso, y jugaban muy cerca del salón de clase. Eso nos daba elementos para pensar que los niños estaban generando niveles de identidad, unidad, identificación de sus compañeritos, niveles de aceptación y de relación, y eso era fácilmente visible, si uno bajaba uno encontraba los niños de 2B jugando juntos.

NM: Qué pudiste percibir en torno a las reglas del colegio como tal, llámese “Manual de Convivencia” o cosas mas establecidas?

CR: La profesora siempre hizo mucho énfasis en todo lo que fue el trabajo de las normas, el trabajo de concertación de normas, y las normas de ese año eran concertadas, se hizo un trabajo muy grande con padres de familia, docentes, estudiantes, y era identificar unos “mínimos no negociables”, así los llamábamos, y sobre eso, no vamos a permitir que las cosas pasen, porque nos parecen importantes y es lo que mas nos está afectando como comunidad. En el establecimiento de esos mínimos participó todo el mundo, porque había mucha dificultad en términos de coherencia para lo que para unos es grave y para otros no lo es tanto, entonces, fue un trabajo para identificar los niveles de afectación de unos comportamientos y el tipo de manejo que se les da a ellos, porque si tu llegas a una comunidad donde hay unos niveles altísimos de agresión, tienes que mirar que eso nos está afectando y como lo está haciendo. Los niños de 2B se vincularon a eso y era notorio cómo la maestra iba implementando eso y le permitió desarrollar otras estrategias pedagógicas para incentivar en los niños procesos de participación y demás, y eso hacía que el curso se destacara en este tipo de eventos.

NM: En los espacios de participación del colegio como Gobierno Escolar si se notaba interés por parte de los niños de 2B?

CR: Los niños siempre estaban, por ejemplo, a veces hacían unas reuniones mensuales del Concejo Estudiantil y se convocaban a los delegados de cada curso, y los que siempre estaban eran ellos. Uno podría decir, que los niños que representaban a su curso tenían unas condiciones personales mejores, pero igual también puede ser consecuencia de la forma en que se estaba trabajando con ellos.

NM: Fue perceptible algún otro tipo de cambio, que no fuera en el colegio ni en la familia de lo cuál ya hablamos, por ejemplo en el barrio o en espacios afuera del colegio?

CR: En el barrio es muy difícil de percibir, pero por ejemplo cuando salían los niños del colegio y había uno peleándose con el otro por lo que fuera, era fácilmente visible que un niño se devolvía a pedir ayuda. En otro contexto, mas de barrio y amigos no lo observábamos, es posible que la maestra si lo pudiera observar.

NM: A nivel de país y otros niveles mas amplios, notabas cambios?

CR: Por ejemplo, en actividades como trabajar las noticias, y decir como les parecía y decirles: “¿Qué hubieran hecho?” si se percibía modificaciones en las creencias en torno a la agresión, entonces si en un noticiero uno mató a otro porque intentó robarlo, ellos empezaban a identificar ese tipo de comportamiento como malo, porque eso no es lo que debió haber hecho.

NM: La percepción que tu tenías del conflicto y la agresión, cambiaron a partir del conocimiento de este programa?

CR: Desde mi formación y mi experiencia docente, siempre he trabajado lo que son acuerdos de normas, entonces pues no es modificar lo que yo percibía en relación con los conflictos, el manejo de ellos, las normas, los acuerdos y demás, pero si con el programa, cuando yo me acerco a Enrique (Chaux) y le digo: “Enrique tenemos esta condición en el colegio, yo quisiera mirar aprovechando la maestría que estoy haciendo y que sea útil el trabajo de tesis, de las cosas que se vienen haciendo en el colegio, no identifico situaciones de mejores relaciones entre los chicos a partir de tantas cosas que se vienen haciendo en el colegio”, porque era un colegio donde se tenían programas como “Navegar Seguro” en Dirección de grupo, talleres con padres, pero eso no se veía reflejado en un ambiente mas positivo, sino que era casi igual a otros colegios. Entonces mi tesis, era plantear en donde no estábamos siendo eficaces y cómo esas acciones pueden lograr los propósitos que tienen. Después de eso, Enrique dice que tiene una experiencia en Montreal y la experiencia tiene buenos resultados y empezamos a revisar Montreal, Fast Track y empezamos a montar todo el programa en el Colegio, desde el elemento multicomponente, trabajo con padres, trabajo en el aula, qué tanto una cosa se ligaba con la otra, y ahí es donde el programa permite efectivamente ver que impactar simultáneamente y en el mismo nivel, la misma línea de competencias, en un escenario y en el otro, va a generar un efecto mayor en un tiempo menor en los escenarios de socialización. Algo que muestra el programa es que no se requieren años, como en otros cursos, sino que se pueden dar cambios en los individuos de una manera corta porque si tenemos unos mecanismos de impacto de muchos escenarios donde el niño se desarrolla, lo que los hace lentos a estos procesos de cambio es que hacemos partecitas y esto no logra esos niveles de transformación.

NM: Tu hablas siempre de generación de acuerdos, pero quién debe monitorear el cumplimiento de esos acuerdos?

CR: Los mismos que los constituyeron, si en el escenario están niños y docentes, ellos deben monitorearlos, igual en lo familiar. Obviamente, la mayor responsabilidad está en los adultos pero el niño se debe identificar como propositivo y activo en ese acuerdo, además porque le interesa porque el lo hizo y eso genera responsabilidad para que lo cumpla.

NM: En un nivel mas grande ya hablando de un nivel de país como tal, crees que es la misma dinámica?

CR: Pienso que es la misma dinámica, nada genera mas apatía e indiferencia que las cosas que nunca me han tocado. Si otros son los que deciden y hacen, pues entonces de dónde saldría mi interés por... por eso los procesos de participación se construyen desde lo micro y son esos espacios familiares y escolares donde el niño aprende a participar, pero es que nadie aprende a participar cuando no lo dejan participar.

NM:Cuál piensas que es la principal regla que debemos cumplir los colombianos?

CR: Difícil decir una, pero yo diría que el “mínimo no negociable” sería que somos distintos pero el hecho de ser distintos no nos hace ni menos ni mas. En un país tan diverso identificarnos como únicos o de una cultura que esta por encima de otra, me permite desconocer a los otros y pensar que todos deben actuar como yo actúo que es el modelo que debe seguirse, eso genera violencia, como la nota hoy en el noticiero de los chicos que mataron al otro porque era negro. Lo primero que debemos aprender es que la diferencia enriquece y la diferencia se respeta en el reconocimiento de igualdad. Tenemos discursos en el país de que somos pluriétnicos y pluriculturales pero la otra cultura la miramos como que existe pero es inferior, por ejemplo, los afrocolombianos y los indígenas existen, pero no los reconozco en su riqueza como cultura y yo creo que es por ahí.

NM: Muchísimas Gracias.

CR: No... a ti por abrirnos el espacio para compartir estas ideas y estas experiencias.

ENTREVISTA MARCELA CARTAGENA - NUEVA PROFESORA 4B. (Septiembre 4)

Nathalie Méndez: Buenos Días.

Marcela Cartagena: Buenos Días.

NM: Para empezar, que conoces del Programa "Aulas en Paz"?

MC: Que busca sensibilizar a los niños frente a situaciones de desagravio, de colera y de ira, y que se aprendan a autocontrolar, que sepan que la violencia no es la mejor vía de solución. Esto es lo básico que hemos tratado de imprimir para los niños.

NM: Cómo te ha parecido el programa?

MC: Interesante, bastante interesante. Ayuda demasiado, la forma creativa que manejan de tercero hacia abajo relacionando la situación de autocontrol con un animalito y dándole un nombre, haciéndolo muy divertido y aplicado para ellos, que logren entenderlo en un lenguaje lúdico y que les agrada.

NM: Te comunicaron cuál era la situación de los niños antes de ser implementado el programa hace dos años?

MC: La verdad no. Hablaron de unos grupos heterogéneos en donde se supone que se van a manejar los casos mas complicados de agresividad para implementarlos con ellos. Pero la verdad no se ha dado mucho espacio a ello. Se dedica cierto tiempo para cada actividad, pero no ha habido como una capacitación actual y siento que si ha debido haber una inducción, que le expliquen a uno, que estrategias y que recursos hay. Hay mucho material, la cartilla y la carpeta propone muchísimo material, pero se ve obstaculizada porque la institución muchas veces no tiene el material, la fotocopiadora está dañada y significa que no se de material personalizado.

NM: Crees necesario el proceso de empalme para saber como se estaba llevando el programa?

MC: Claro, eso es primordial. Esa parte no se hizo.

NM: Cómo se está implementando el programa "Aulas en Paz" este año?

MC: La carpeta viene con una serie de guías por sesiones, entonces uno va desarrollando cada fecha una determinada actividad. Por cada sesión se maneja una problemática diferente: autocontrol, liderazgo, la capacidad de perdón que deben tener ellos y desarrollar. Pero el tiempo es muy limitante.

NM: Otros componentes del programa como los grupos heterogéneos y el trabajo con padres de familia, cómo se está implementando?

MC: Con los papas, en mi caso, lo hemos manejado muy de vez en cuando, cuando hay una situación muy crítica llama uno al papá y lo cita al colegio y se habla del problema del niño. Se han hecho remisiones al psicólogo, en esos casos especiales, donde la ayuda es mas por fuera o profesional, porque la del colegio no es suficiente.

NM: Observas un cambio en los niños al desarrollar las actividades del programa.

MC: Aquí el índice de violencia es altísimo, falta de valores, aca es muy difícil que el programa tenga buena acogida y tenga resultados muy positivos porque antes de eso hay que preparar a la persona con una serie de estrategias donde aprenda a reconocer lo que está bien y lo que está mal. Que no voy a coger lo que no es mio, que voy a respetar al otro, y esa norma no está clara aca en los estudiantes, y eso es lo que hace difícil que se lleve a cabo todos los logros con respecto a la aplicación del programa de "Aulas en Paz". No ha tenido mucho eco por eso, porque realmente falta la toma de contacto en cuanto a valores .

NM: Crees que la reducción de los niveles de agresividad que propicia el programa, puede tener otros efectos en el comportamiento de los estudiantes?

MC: Puede tenerlo, pero habría que remodelar muchas cosas. Primero que todo el tiempo, darle mas tiempo y mas relevancia a cada punto que se plantea. Digamos, se va a trabajar el respeto por el otro, que correctivo se va a

aplicar para el niño que no respete esa meta que se implantó, si yo irrespete a mi compañero cómo se va a actuar con ese niño para que los demás también vean que el está obrando mal y dar cambios positivamente. Puede tener eco a nivel comportamental pero hay que darle muchísimo tiempo, con una horita o prácticamente 45 a 50 minutos cada quince días, porque ni siquiera es semanal, realmente los logros son mínimos. Son muy pocos los niños con los que se logran resultados positivos.

NM: En cuanto al grupo concreto de 4B, cómo es su relación con la autoridad?

MC: 4B de los cuartos es el mejor, se podría decir entre comillas. En cuanto a disciplina, en cuanto a trabajo, en cuanto a autocontrol, pero hay un grupo de 7 estudiantes que han venido siendo influencia negativa para el grupo, son los que están en el comité del partido de fútbol, son los que implementan ese liderazgo, pero liderazgo negativo. Desafortunadamente, hay un problema que ya lo trabajamos con el psicólogo y que requiere ayuda por fuera a nivel profesional, en cuánto a respetar al otro, se encuentra un niño dentro del aula de clase del grupo de ellos que tienen un síndrome degenerativo, a ellos no les importa despotricar de ese niño, de la forma mas desagradable, no tienen compasión que es un niño que respeta, que es un niño que no se mete con ellos y nos les importa, primero yo, segundo yo. Esos problemas se han venido manejando con los papas y con el psicólogo y ese grupo ha venido afectando a los demás, y eso también se activa por el grado y la edad, por el cambio en la etapa de desarrollo, los grados tercero y cuartos generan una transición y muchos altibajos en el estado de ánimo de los niños.

NM: Qué grado de respeto tienen ellos hacia las reglas que existen en el salón?

MC: Ellos levantan la mano para hablar. Es uno de los cursos, en general los cuartos, a diferencia de los quintos, en donde mas efectivamente se ven estas cosas, de la señal del silencio, ellos tratan de cumplirla y se evidencia en ellos un poquito mas de seguimiento de normas. Otro tipo de grado, entre mas van subiendo, grados quintos, sextos, se suele ver que se tiende a incumplir mas la norma. Esa parte del respeto de la palabra, la acogen hasta cierto punto, porque las influencias de los líderes negativos afectan esa parte también.

NM: En cuánto a la autorregulación, digamos en ausencia tuya, cómo podrías definir el desempeño del curso?

MC: Eso se evidencia dependiendo del tipo de actividad que se esté trabajando. Cuando hay una actividad completamente individual, tipo evaluación o tipo "recojo este trabajo", bajo presión de tiempo y de nota, autorregulan un poco, se controlan un poco. Cuando es una actividad de complemento o de refuerzo, y por x o y motivo el profesor tuvo que salir un momento, o así sea a la puerta se disparan completamente. Es muy difícil que ellos presten total atención a la actividad que están haciendo.

NM: En los espacios afuera como el recreo, cómo se están comportando?

MC: Es bien difícil también, aquí falta muchísimo sentido de respeto y sensibilidad frente a si voy corriendo y si tengo que empujar contal de llegar primero, no miden las consecuencias frente a los altos índices de agresividad que hay. Con el balón, no ha habido poder humano que les haya hecho tomar consciencia de que en determinadas zonas no deben jugar. Afectan a los profesores porque ya me he enterado de dos o tres profesores con el balón en la cara, el año pasado hubo un problema crítico con una profesora con un balonazo en la sien y con otra en el ojo este año, que estuvo incapacitada mas de 15 días porque el balonazo fue fuertísimo. Entonces yo insisto que la norma, desafortunadamente aunque se diga que no se debe hablar de normas en una población tan difícil como esta, si se necesita cierto grado de normatividad, para poder llegar a ver logros, si no hay unos correctivos claros para estos estudiantes no se ve esa parte del respeto y esa parte de valor que es lo que hace falta.

NM: En cuánto a normas como el Manual de Convivencia, cómo se está trabajando esa parte y cómo reaccionan ellos frente a eso?

MC: Ellos trabajan el Manual de Convivencia y de hecho ellos lo tienen en su agenda, por lo que tienen acceso a el todo el tiempo y por ley toda institución educativa debe tener el manual de convivencia. Pero, hay ciertos líderes que nunca aplican este Manual de Convivencia, que no respetan por ejemplo el uniforme, los zapatos de diario, los de educación física, sacos de colores y porque no hay un correctivo apropiado para decir no se puede traer sacos de

colores y otras cosas. Uno les hace la observación y ellos se excusan, y dicen mentiras justificando su mala presentación.

NM: En cuanto a formas de participación como gobierno escolar y otros espacios, cómo actúan los niños?

MC: Sí, a ellos si les encanta participar. En este año nos ha ido muy bien a 4B en todo lo que hemos hecho, en el concurso de cockteles 4B ganó. Ese salón es muy receptivo, en la despedida de semestre, ellos traen, colaboran, aportan y son muy dádivosos, son niños que de lo mucho o poco que tengan, dan lo que mas pueden. Traen sus cositas y les encanta organizarse para trabajar. Hay un representante del curso y el se encarga de dar los informes del salón si se quedaron solos y hay una actividad, informar que hicieron. En cuanto al gobierno escolar, en cuanto al colegio, se mencionó durante la fecha de elección de personero pero después no se volvió a escuchar nada de eso, muy apagado, no se propician debates para que los estudiantes de grados superiores contribuyan para lo que se debe hacer o no en el colegio. Por ejemplo, sería bueno crear una patrulla de disciplina con muchachos que tengan que prestar su servicio social y he visto muchas instituciones donde eso funciona y hace mucha falta aca, porque es muy difícil que solo los profesores controlen esa situación en los espacios de descanso porque la distribución del espacio aca es demasiado grande para controlar todos los espacios. Los estudiantes son muy susceptibles a lo que los de los grados superiores les digan y les enseñen.

NM: Siendo tu la persona que se encuentra de una u otra forma mas cercana a ellos, como ven que se manejan las reglas en la casa de ellos?

MC: Entre los 200 estudiantes que uno trata diariamente, uno nota que son hogares disfuncionales, hogares nucleares son muy pocos, yo diría que un 30%. Generalmente hay o matriarcado o patriarcado, con unos índices de violencia altos, y eso influye en esos niños. Hay que afectar esa parte, porque dentro de la comunidad educativa la familia es el eje primordial, y si esa parte familiar está bien se puede avanzar mucho con esos niños. Aca tenemos mamas que vienen a pelear en las entregas de informes, y dicen cantidad de cosas que muchas veces no son verdad, vemos las mentiras de esos niños que han perdido su inocencia, su capacidad de asombro y eso es por el fuerte impacto familiar que viven a diario. En 4B por ahí en 6 o 7 familias se ve que la problemática es bien aguda y afecta a nivel negativo, y esos son los estudiantes precisamente negativos, entonces ahí está una de las causales de esa situación.

NM: Los papás cómo se muestran frente al trabajo con los niños?

MC: Aparte de las 7 familias, aca hay papas que se muestran como en un 30% se muestran aisladas pero hay un 40% que están muy pendientes y que colaboran.

NM: Cómo notas que se relacionan ellos en el barrio?

MC: Ellos aca permanecen bastante tiempo porque están en eso de los grupos "Renacer", están saliendo del colegio tipo 2:30 o a veces a las 4:00 pm. Algunos de ellos tienen una vida muy activa por fuera, van al Café Internet, van a los videojuegos y se ve como la sociedad de consumo los afecta. Desafortunadamente, cuando estamos hablando del tipo de familia disfuncional no hay autorregulación, la mayoría de los papas salen muy temprano y llegan muy tarde, y pasan muy poco tiempo con los niños. Las abuelitas son las que están pendientes de ellos y pues ellas ya no tienen la misma capacidad de control y se dejan manipular, y los niños toman la vocería a tal punto de que no cumplen académicamente, con tareas y realmente aca, en comparación con otras instituciones, el trabajo es mínimo y desmotivante.

NM: Cómo ves la dimensión un poco mas grande, de respeto hacia las reglas que hay en la ciudad o en el país?

MC: Realmente poco se ha dado el espacio para hablar de eso o que ellos los manifiesten. Hay poca expresividad a nivel verbal sobre esos puntos. Tu los pones a hablar de cualquier cosa que sea de consumo y ellos te responden, por la contaminación visual de esos medios de comunicación mal utilizados, pero el contacto y la capacidad inventiva se ha perdido porque ya están muy contaminados de ciertas cosas, en la gran mayoría.

NM: Quién debe hacer el monitoreo de que se cumplan las reglas en el colegio?

MC: Todos, pero de golpe la cabeza mayor o las directivas son quienes deben implantarlas. Hay un Manual de Convivencia, pero hay cosas que se presentan adversas a el y uno ve que no se puede implementar cierto castigo.

NM: Entonces, se podría decir, que para que las reglas sean mas eficaces, deben ser impuestas?

MC: Si, por ejemplo el día de hoy se presentó una situación donde 7 niños evadieron clase y se ve que ellos incurrieron en una falta y se les aplicó la sanción de suspensión, y se ve el cambio de actitud, se ve el temor, se ve la consciencia de que hice algo mal, el llanto, la decepción, no hacerle caso a fulano de tal. Ese es el tipo de sanción que se debe aplicar, porque los chicos responden de acuerdo al correctivo. Debe haber mas apoyo por parte de los papás y también de los docentes haciendo mas trabajo con ellos y nivelandolos haciendo un club de tareas con docentes de afuera o con los de aca, para que lleguen preparados.

NM: Al ver el problema de reglas en el colegio, cómo se podrían concebir las reglas en la ciudad y el país y cómo se deberían vigilar?

MC: En la ciudad, los niños salen con sus papas en el carro y botan basura por la ventanilla, hay mucha contaminación visual. Hay que hacer extensivo cómo me comporto en mi casa desde que me levanto, hasta el recorrido que hago al colegio. Todo empieza en casa, y como dicen ciertos filósofos, hay que “corregir al niño, para no tener que castigar al hombre”, y si ahora no corregimos no se hace nada, hay una falsa creencia de que corregir está mal.

NM. Cuál es la principal regla que debemos cumplir los colombianos?

MC: Valores, en la medida en que se tienen valores arraigados en la familia, el valor de la verdad, el valor del perdón, la confianza, cuando implementamos todo eso, se va avanzando en ese sentido. Ahora que no trabajo en instituciones religiosas como las jesuitas me doy cuenta como hace de falta eso. Por ejemplo, de 6:30 a 7:00 yo hago toma de contacto, que es una reflexión sobre un tema específico que se ha diseñado y es que por ejemplo, he trabajado en Ciudad Bolivar donde los niños no tienen que comer y hay mas vulnerabilidad, pero hay mas valores que los que he encontrado aca.

NM: Muchas Gracias Marcela por tu atención

MC: Con mucho gusto.

ENTREVISTA VICTOR MANUEL NEIRA - ACTUAL RECTOR DEL COLEGIO LA GIRALDA. (Septiembre 11)

Nathalie Méndez: Buenos Días. En términos generales, qué conoces del Programa “Aulas en Paz”?

Victor Neira: Pues, yo conozco mas desde el Colegio “Jaime Garzón”, donde trabaje mucho mas. La idea es que es un programa de intervención con estudiantes, donde se ofrecen muchísimas alternativas para que aprendan a resolver las situaciones problemáticas que se presentan en su vida cotidiana. Se cogen a algunos estudiantes que de alguna forma tienen mejor desenvolvimiento a nivel social para que trabajen con niños que presentan dificultades en distintos sentidos, y en algunos casos se trabaja con familias. También se trabajan una serie de talleres, que el programa denomina “Grupos heterogéneos”.

NM: Cómo te ha parecido el programa?

VN: A mi en términos generales me gusta mucho, porque siento que nos brinda elementos y herramientas para resolver la situación problema que se presente. Sobre todo en el caso del Colegio La Giralda, acá que hay tantos problemas de convivencia, creemos que hay que atacar el problema en grupos muy pequeños y cuando se interviene con niños que tienen dificultades y con niños que son prosociales, yo siento que eso tiende a mejorar las dificultades de convivencia que se presentan cotidianamente.

NM: Hubo un proceso de empalme, entre la antigua rectora y tu, en cuánto al proceso de implementación de “Aulas en Paz”?

VN: No señora. Yo estrictamente aquí en el colegio no conozco como va el proyecto, no conozco que han hecho acá, no se en qué cursos, no se resultados. Tengo entendido que acá era uno de los pilotos porque la rectora que estaba aquí estaba al frente del programa y creo que la tesis la hizo alrededor de eso y hasta hace poquito les dije a ellos, que si sería bueno que a uno le informarán esa situación para ver que puedo aportar.

NM: Este año, cómo se ha venido implementando el programa?

VN: Que sepa, estamos trabajando con grados cero (0º) en el colegio. Aunque los otros niños, creo que fue en varios cursos que se trabajó, pero por lo que te decía ahorita, un tipo de programa de esos, tendría que abarcar muchísimos grados por las condiciones sociales de la comunidad.

NM: En los grados Cuarto, sabes cuál es la situación en cuanto al comportamiento de ellos a nivel general?

VN: Por lo que yo he visto, ha mejorado muchísimo de años pasados, pero sin embargo, uno encuentra muy seguido conflictos de diferente tipo, agresiones, lo de matoneo y sobre todo, al que no preocupa mucho es que ese tipo de relaciones de juegos bruscos, de violencia, como que es muy cotidiano en los niños y lo ven normal, no ven que golpear a un compañero, amenazarlo, quitarle las cosas, son problemas, y creo que el proyecto podría ayudarnos a mejorar eso, pero siento que se ha avanzado pero aún hay mucho que hacer.

NM: Crees que el programa y las modificaciones en cuanto a reducción de la agresividad, puede contribuir a otros cambios, que se asocien a otros aspectos?

VN: Yo creo que si, en los dos grupos, tanto en las personas que son proactivas como el los que presentan dificultades. Primero porque yo creo que llega a tener un nivel de concienciación diferente del resto, por lo menos asimilan dificultades concretas de su diario vivir que hay que atender. En algunos de ellos, sobre todo los prosociales pues genera un tipo de liderazgo, se van a crear muy útiles y colaborar en lo que se presente, en ese sentido, uno está formando una mentalidad líder y sobre todo porque se genera un sentido de compromiso en ellos, que vean de otra forma el problema de la convivencia en el colegio, que no es de unos adultos diciendo como tienen que comportarse, sino que la convivencia es lo que hacemos todos los días entre todos y que ellos tienen que ver con eso. En ese sentido, uno ganaría el nivel de respeto y de consideración de la autoridad, no por la autoridad, sino por respeto a las personas en su dignidad de personas y vivir en un ambiente de tolerancia, de respeto y de convivencia, y eso nace lógico desde los maestros.

NM: Llevando el programa de "Aulas en Paz" a otra dimensión, estás enterado de la situación familiar de los niños?

VN: Estoy en ese proceso, yo he visto varios estudios que hizo la Cámara de Comercio con respecto a eso y le pedí el favor a trabajo social, psicología y coordinaciones, que me hagan un listado de los niños que tienen más dificultades a nivel académico y de convivencia, para empezar a intervenir, e igual pedí el favor de que se hiciera un listado de todas las familias que presentan diferentes problemas y que uno ve que repercute en el comportamiento de los estudiantes. Estamos diseñando un proyecto para intervenir las familias, yo creo que en un colegio tan grande hay que empezar a actuar en pequeño para resolver los temas que se presentan y he trabajado mucho con los profesores en la importancia de que reconozcamos a cada niño como niño y como persona, que no generalicemos, porque uno tiende a hacerlo y a darle el tratamiento igual a todos y pedagógicamente es lo más "anti-todo", porque no es la forma. En la medida de las condiciones, tiene que ser una educación personalizada que responda a las condiciones reales de cada niño, pero entonces tenemos que conocerlo.

NM: De alguna forma, haz percibido en los grados 4º interés por participar en cosas como el gobierno escolar o actividades que ustedes organicen?

VN: Yo siento que si hay interés, pero creo que un factor positivo es la figura del maestro que está al frente de esos cursos, algo que da risa es que "el curso se parece a su dueño". Cuando te encuentras un maestro que es líder, proactivo y que está en la jugada, el curso se mantiene y entre más pequeño sea el curso más se parece. Pesa demasiado de quien está al frente regentando al curso.

NM: En cuánto al respeto de los niños por las reglas en el curso, que te han dicho sobre esto?

VN: La opinión que yo tengo de muchos profesores es que poco a poco hemos venido cambiando las condiciones de muchas cosas. No solo los niveles de tolerancia, de respeto, de respeto a la individualidad, de cumplimiento, sino muchas otras cosas que han sentido han mejorado.

NM: A pesar de que es difícil poder observar claramente otros aspectos, cómo crees que los niños están percibiendo las reglas en otros espacios, como los de su casa, los de su barrio?

VN: En la formación de valores pesa mucho el ejemplo. La formación en valores se ha convertido en algo como cognitivo y de conocimiento, y no vivencial, y entre los papas en ese sentido, el problema es formar valores cuando no se tienen los valores. Una dificultad que he encontrado aquí es que los papas de los niños que presentan muchas dificultades muy poco se interesan por los niños. Nosotros hacemos citaciones por agresión o porque no vienen y vienen los papas de los que cumplen. Yo le decía a Enrique Chauz cuando hablamos, cuando él me presentó los resultados del "Jaime Garzón", que a este trabajo le falta un componente de mayor intervención con las familias, porque si uno trabaja la empatía, la asertividad, el manejo de la rabia y todo los componentes de eso, es muy difícil que el niño haga esa separación porque muchos de los problemas a nivel relacional que tienen los niños se originan en la casa o en el barrio y no le hemos puesto el cuidado suficiente.

NM: Se siguió haciendo el trabajo con las familias?

VN: Si señora. Nosotros tenemos varios proyectos en la alianza educativa, unos son los talleres de padres, hicimos uno este año, normalmente se hacían con la entrega de notas, pero la gente venía más por la entrega de notas que por los talleres. Hicimos uno por separado y la asistencia son en promedio 8 o 10 familias por curso, que no es nada. Ese proyecto es darles herramientas para que los papas manejen acertadamente el papel de papas. El otro es educación continuada, que ofrece hartos servicios como incentivar a las familias a estudiar y que vean en el estudio muchas posibilidades de progresar en el vida.

NM: Particularmente en Aulas, se ha seguido trabajando con el componente de familias?

VN: Que yo sepa no. Este año no estoy enterado completamente. El trabajo que te digo que estamos empezando ahorita es el de ubicar a las familias que tienen problemas y empezar a trabajar con esas familias problemáticas concretas, por ejemplo hoy tuve una reunión con los papitos de grado 0, que tienen dificultades de aprendizaje y ya

hicimos revisiones y les explicamos cuál tiene que ser el apoyo de ellos, yo siempre he pensado que en la educación hay que involucrar a los padres de familia y sobre todo si los niños son pequeños.

NM: En cuánto al respeto por las reglas en la ciudad y en el país, es muy complicado dimensionar el impacto, pero que piensas que esté pasando en esas dimensiones?

VN: Lo mismo que te decía en pequeño hay que pensarlo a nivel de ciudad y de país. Una de las tareas del colegio, es la formación de los ciudadanos y nosotros tenemos que enseñarle todo lo de convivencia, respeto, trabajo, desarrollo, aporte a la paz, y yo creo que en pequeño se puede hacer eso a medida que el estudiante suma consciencia y asuma un compromiso real frente a todas esas situaciones. Nosotros creemos que eso empieza en pequeño desde el salón de clases, el colegio, el barrio, y la ciudad. Como Alianza hemos hecho varios aportes en eso, por ejemplo, tenemos un proyecto de Servicio Social desde grado 0, el niño puede empezar a hacer reciclaje de su papel y eso es algo que a nivel ecológico nos compete al país y a todo el mundo. Tenemos en borrador un proyecto grande que estamos diseñando en la Localidad, y es proyectos de impacto donde nuestros estudiantes estén vinculados con proyectos de la comunidad, eso es otra forma de hacer ciudad y de hacer paz. Y, no son discursos, son acciones y es otra forma de apostarle a la paz porque no tendrán mayor tiempo de estar en barras, en galladas que hacen daño, sino en mas bien ocuparles el espacio del tiempo libre en cosas positivas, personales, familiares, comunitarias.

NM: Ante la importancia de las reglas en el colegio, quién debe monitorear que las reglas se cumplan?

VN: Debe haber varios niveles de monitoreo. Primero es cada persona, tiene que entender que la convivencia mas que las reglas es una cuestión de cada uno de nosotros, no creo tanto en la reglas como reglas, las reglas no son un fin en si mismo, las reglas son medio para. Si yo entiendo que hacemos el trabajo, la norma pasa a segundo plano y aprenderemos a convivir muy bien sin que haya un policía para cada uno. Un segundo momento tiene que ver con los profesores, en los cursos tenemos comités de mediación y convivencia. Pero estos comités en los colegios, normalmente se convierten en algo punitivo y para imponer sanciones a los malos comportamientos, y yo acá he visto que se puede convertir en algo formativo, preveer cosas para que no se presenten esas situaciones.

NM: En el nivel de país, y poder cumplir estos acuerdos, quien debe monitorearlos?

VN: Tendría que llegar a un nivel de autonomía y de ciudadanía donde cada uno responda por sus actos, y mas bien donde los actos de cada ciudadano sean pensados en beneficio personal y social y a veces por el egoísmo el país... yo me imagino que todos pensemos que tenemos que respetar a las otras personas, ese día no habrá muertos en el país porque la violencia empieza cuando me agreden y si pensáramos en ese sentido no necesitaríamos ni policía ni jueces, pero creo que con lo torcido que está el país se generan muchos problemas. En el noticiero uno ve que condenan a los encapuchados en la Universidad Distrital pero no se ve el problema del General que se alió con los paramilitares para matar no se cuántos campesinos y para mi eso es mas grave. Uno se pregunta que los que están regentando y los que tienen que ver que las normas se cumplan, están demostrando todo lo contrario, uno que le está enseñando a los muchachos, esa es como la antítesis de lo que uno quiere formar. Pregonan paz y no lo demuestran, eso empieza desde el gobierno, la empresa, todo lado y desgradaciadamente eso se ve en las noticias.

NM: La última pregunta sería, cuál sería para ti la regla mas importante que debemos cumplir los colombianos?

VN: Nosotros le apostamos mucho a los tres valores de la Alianza, el respeto, la rectitud y la responsabilidad. Muchas cosas cambiarían con estos y uno ve mucho en las familias, por ejemplo en la televisión los comerciales de Bienestar Familiar, hemos llegado a un punto de irresponsabilidad de las familias y de irresponsabilidad del Estado para hacer que las familias respondan con sus hijos, y el papá y la mamá abandonan a sus hijos, y simplemente el hijo no responde por nada. Le da lo mismo llegar al colegio con tarea o sin ella, preparar una previa o no, leer que no. Nuestros niveles culturales pesan tanto. Esos tres valores son pilares para sacar a nuestros jóvenes y a nuestro país adelante.

NM: Muchas gracias por tu tiempo.

ENTREVISTA LUIS ENRIQUE RODRÍGUEZ. NUEVO PROFESOR 4C. (Septiembre 18)

Nathalie Méndez: Muy buenos días profesor.

Luis Rodríguez: Buenos Días.

NM: La primera pregunta sería: que conoces del Programa “Aulas en Paz”?

LR: El programa lo conocí en primer lugar gracias a Enrique Chauv, quien por medio de unas conferencias nos contó sobre el programa. También por medio de Cecilia Ramos, antigua rectora y algunas charlas que ellos nos dieron con diapositivas, nos explicaron el proyecto de Aulas en Paz. Creo que se está manejando desde 2º y se extiende por 3º y 4º, y que además el programa fue diseñado para el Colegio La Giralda. Esto yo creo que ocurrió por el alto grado de intimidación, de agresión y por el difícil contexto social que tiene el colegio, a grosso modo esa sería la forma por la que conocí el programa

NM: Cómo le ha parecido el programa?

LR: Sinceramente creo que el programa tiene cosas buenas, sobre todo en tratar de identificar y manejar el tema de la intimidación escolar, pues como ya te dije, eso está muy presente en la población del colegio. Digamos que yo he observado que ellos han mejorado en ese aspecto, pues ahora identifican mejor los problemas de interacción que siempre han tenido entre ellos, y además están reconociendo tanto el rol de víctimas como el de intimidadores, y se dan cuenta, en cual están. Además estoy viendo que ellos analizan la posición que asumen en una problemática y como ya te dije el rol que hacen, bien sea, intimidador, pasivo o el que sea.

NM: Te comunicaron cuál era la situación de los niños antes de ser implementado el programa hace dos años?

LR: Pues en cuanto al manejo de ellos, me decían las personas que trabajaban acá antes que se veían situaciones demasiado graves, ocasionadas principalmente por la falta de valores. Es que el problema acá, es que lo poco o mucho que se hace se pierde en la casa, porque precisamente no hay ningún tipo de respeto en las casas, no se practican valores, y todo lo cobran por castigo, por eso la importancia del contexto familiar y que exista algún tipo de diálogo entre los estudiantes y sus respectivas familias. Es decir, cosas como el irrespeto, la violencia, las malas palabras, la drogadicción y todo eso que se ve en las casas, hace que sea muy difícil impactar en ellos.

Yo tomé la dirección de curso de 4C hasta este año y como yo les daba clase a ellos antes, sabía que habían muchos choques en cuanto a sus comportamientos y muchos hábitos negativos. Lo que traté de hacer en la dirección de grupo fue bajar esa autoridad y ese poder que ellos habían asumido y que se traducían en cosas como la intimidación. Por ejemplo, era común que llegaras a un salón y al repartir el refrigerio, ellos lo tiraran al piso o se lo quitaran a otros niños, precisamente por ese poder que tenían. Con Aulas en Paz, se frenó ese poder y se disminuyó la agresividad a través de actividades que ellos presentan, pero a mi me parece que son buenas, pero a la vez son muy repetitivas, y los niños a veces se cansan de ellas, como cuando dicen “ya vimos este tema, porque otra vez?”, y cosas así. De igual forma, creo que ellos si están vivenciando las actividades, no están tomando el poder por sus propias manos y se abren más al diálogo dejando de lado las peleas del pasado.

NM: Cómo se está implementando el programa “Aulas en Paz” este año en 4C?

LR: Hasta este año se empezó a implementar Aulas en Paz en 4C, lo que se hacía antes era trabajar una cartilla que se llama “Navegar Seguro”, que trata distintas temáticas como los valores, el maltrato, etc. En Aulas en Paz no todos los grupos lo manejan igual y pues no tengo conocimiento de que pasa con los demás porque no hubo empalme. Desde mi grupo que tradicionalmente fue el grupo más difícil, lo que hice fue entrar a ver la hoja de vida de cada uno de los estudiantes y además indagar sobre los problemas familiares que cada uno tenía. Eso fue muy bueno para empezar un diálogo estudiante-profesor.

Lo que hacemos de “Aulas” acá es seguir el cronograma y hacer los talleres que correspondan, no se como lo estarán haciendo los otros cursos, porque por ejemplo, yo se que ahorita 4 A es el más descompuesto porque tiene unos hábitos muy negativos. 4B siempre ha sido el más estable y pues en 4C antes había un irrespeto muy grande. Si puedo decir que han habido mejoras con el programa pero me parece que las actividades están muy encajadas.

Igual si veo logros en los estudiantes de 4C en cuanto a agresión y violencia, por ejemplo hay un estudiante que tiene muchísimos problemas en la casa, es muy pobre y siempre ha sido aislado del grupo por su mal aseo. Yo estoy viendo que ahora lo están aceptando un poco mas y han empezado a compartir con el, a diferencia de antes en donde lo intimidaban bastante.

NM: Cómo se están implementando otros componentes del programa como grupos heterogéneos y el trabajo con padres de familia?

LR: Sinceramente, lo de los padres no se está haciendo. Y pues los grupos se armaron pero eso fue cuando Cecilia estaba y después aunque se mantuvo, no se está haciendo nada con ellos y ese trabajo se perdió.

NM: Además de esos cambios que menciona, cree que el programa “Aulas en Paz” pudo contribuir a otros cambios en dimensiones que a simple vista no se ven?

LR: Yo creo que si hay cambios. Hay cambios en la actitud de los niños, también hay cambios en su comportamiento, creo que ahora son mas maduros. Están haciendo un reconocimiento de las normas que antes no se veía, ahora levantan la mano para hablar, hay un mayor respeto estudiante-docente, están mucho mas abiertos al diálogo y al afecto. Ese es un punto muy importante, porque estos niños tienen muy poco afecto en sus casas y se apegan mucho por ejemplo al afecto que les puedo dar como director de grupo. Ya no se está acudiendo tanto al rector, porque antes los problemas eran llevados al registro valorativo, pero no se estaba dando una solución a esos problemas. Con la suspensión de algunos de los mas agresores, los otros se dieron cuenta que hay sanciones y que estas funcionan. Aunque no siempre hay que creerles, hay niños que disfrutan haciendo daño a los otros, por eso siempre dan quejas y uno ve que sienten un descanso cuando se anotan a los niños en el observador. Lo que se está haciendo es diciéndoles que ellos busquen soluciones y además medios creativos, apoyado todavía por el RPF (anotaciones) y las suspensiones, y si se han reducido los niveles de agresividad, que a veces se disparaban por cosas como pelear por una “piquis”. Lo que pasa es que como en la casa se resuelven las cosas así, o sea si a usted le pegan devuelva el golpe, de cierta forma la agresividad se avala por los padres. Pero hace 3 o 4 meses se está bajando la agresividad.

NM: En cuanto al tema de la confianza entre ellos, existe algún cambio?

LR: Pues es muy paradójico que por ejemplo en Junio, habían grupos cerrados y sectorizaron al salón mas o menos en 3, los excelentes, los regulares y los “malos” por así decirlo. Los excelentes siempre han sido los que jalonan al curso, mientras que los malos antes eran 8 y ahora son 3, que creo ya no levantan. Entonces los grupos en el salón se organizan así, 2 buenos, 1 malo y 1 regular. Lo que pasa es que a los niños no les gusta compartir con los demás.

NM: En otros espacios, cómo es su comportamiento?

LR: En el descanso, por ejemplo, ellos vuelven a unirse los que son. Hace poco las niñas se abrieron y el grupo regular se unió al grupo bueno. Lamentablemente, hace poco empezaron a decaer, por eso es paradójico. Lo único claro, es que cuando un buen estudiante tienen valores en la casa fuertes, puede ser muy fuerte a malas influencias y no va a caer.

NM: Cómo es la participación del curso en cosas como el gobierno escolar y actividades culturales, entre otras?

LR: Ellos son muy penosos, y están en un punto en donde no están participando pero es porque tienen mucha timidez. Eso se ve cuando se les deja un ejercicio y no lo logran hacer bien porque no pasan al frente. La solución es que uno trata de hacerlo y que ellos se animen como en una actividad en donde tocaba consolar a alguien, entonces cada uno tenía que pasar a contar una historia triste, y se oyeron cosas como un niño que contó cómo le mataron al papá o maltratan a la mamá, entonces lo que uno hace es contar una historia impactante para llamar su atención. En cuanto al gobierno escolar, eso se dio desde el área de Sociales y se promovió desde bachillerato, pero he oído que el representante de este curso no se mueve mucho.

NM: Es perceptible para usted como se relacionan en el barrio?

LR: No percibo nada en cuanto al barrio. Ellos identifican que hay “ollas”, y un niño a veces me cuenta que el primo y el cuñado son drogadictos y se la pasan por allá, pero ellos no se acercan por allá, porque viven de espejos y no quieren repetir eso. Lamentablemente, el maltrato sigue igual, y eso es porque la ignorancia es muy alta y no hay cultura, por lo que los papas dicen que ellos educan como fueron educados, o sea en familias grandes y muy violentas.

NM: El respeto hacia las normas en una dimensión mas amplia, como la ciudad o el país, es perceptible para Ud?

LR: Hasta allá no he llegado, porque el contexto escolar no lo permite. Pero digamos si veo que ellos están respetando mas los símbolos como las izadas de bandera. Ya no están siendo tan explosivos como antes al enfrentar pequeños problemas, y por tanto en general, en misas, y actos públicos hay mas respeto. Están respondiendo bastante bien a la presión, porque todo es cuestión de costumbre, ellos son muy enérgicos y gritan bastante en el salón, y cuando yo les pregunto porque gritan dicen que es porque en la casa les gritan y eso es normal para ellos.

NM: Cómo se podrían definir las reglas que existen en el salón y quien debe monitorearlas?

LR: Primero que todo, ellos mismos las hicieron. Al comienzo, ellos las hicieron, las propusieron y también dijeron las consecuencias de no cumplirlas, como por ejemplo, no poder hacer bien la clase y eso, y además las sanciones o los castigos. Las reglas no se deben imponer sino que ellos mismos deben vigilarse, lo que uno como profesor hace es hacerles seguimiento.

NM: Cómo se pueden caracterizar las reglas en el país y quien debe monitorearlas?

LR: Las dinámicas son iguales en cualquier espacio. Lo que los niños hacen acá se debe trasladar a otros lados. Igual por ejemplo, se debe considerar que el gobierno ha dado unas reglas y son normas establecidas que se deben respetar. Lo que pasa es que acá los estudiantes están en un estado de desastre y lo que quieren es reconocimiento, por lo que rayan las paredes y los puestos. Ellos al menos, están reconociendo el manual de convivencia, saben lo que dice y cuál es su castigo, y eso se debe trasladar a otros espacios, porque son las mismas normas. En los talleres de padres, se trata también de que ellos no traten de resolver todo “a rejo” y mas bien sepan que otras formas para resolver sus problemas, son por el bien de los niños.

NM.Cuál es la principal regla que debemos cumplir los colombianos?

LR: La tolerancia. Acá en el país no se tolera porque la gente no es feliz, y no son felices porque viven a las expectativas de lo que los demás hacen. Como con los cuadernos, o que a mi me endulzaron mejor o peor, y eso se traslada a otras situaciones. Ellos son muy crueles en su trato y no saben decir las cosas, por lo cual la tolerancia y el respeto es lo principal.

NM: Muchas Gracias por todo.

LR: De nada, gracias a ti.

ENTREVISTAS NIÑOS. (Septiembre 25)

4C.

* Nasly Moreno (Menos Prosocial). *Actitud durante la entrevista: Agresiva e indiferente.*

Nathalie Méndez: Sabes en qué consiste el programa "Aulas en Paz?"

Nasly Moreno: No.

N. Méndez: No recuerdas nada del programa?

N. Moreno: Ahhh si. Por ejemplo, hablamos de las agresiones.

N. Méndez: Qué piensas que es un conflicto?

N. Moreno: Es cuando una persona maltrata a otra persona, lo trata mal y se agreden.

N. Méndez: Crees que conflicto y agresión son lo mismo?

N. Moreno: No.

N. Méndez:Cuál es la diferencia?

N. Moreno: Que hay diferentes formas.

N. Méndez: Qué haces cuando tienes un conflicto con otra persona?

N. Moreno: Voy y le digo al profesor, o sino me quedo callada y al otro día una le dice que "oiga niña, por qué me trato mal?"

N. Méndez: De lo que has visto de "Aulas en Paz", qué te ha enseñado para resolver los conflictos?

N. Moreno: Por ejemplo, el profesor nos dijo que cuando tuvieramos un conflicto que primero teníamos que pensar y luego si hablar y contar uno hasta 10 y respirar y ya.

N. Méndez: Cuando te equivocas con una persona, tu qué haces?

N. Moreno: Le pido disculpas.

N. Méndez: Si tu ves que le están pegando a otro niño, qué haces?

N. Moreno: Ir a llamar al profesor.

N. Méndez: Cuando alguien el salón no piensa igual que tu, qué haces?

N. Moreno: No se.

N. Méndez: En tu casa hay reglas?

N. Moreno: Si.

N. Méndez: Cómo haces para cumplir las reglas de tu casa?

N. Moreno: Por ejemplo una regla de mi casa es que mi hermana y yo, por ejemplo, yo soy la que arreglo la pieza de mi papá y mía. Arreglarla, barrer, limpiar el polvo y todo.

N. Méndez: Qué pasa si alguien no cumple esas reglas?

N. Moreno: Pues mi papá no los regaña, sino le dice que no le da onces.

N. Méndez: Y si las cumple?

N. Moreno: No, pues normal.

N. Méndez: Quién vigila que se cumplan esas reglas en tu casa?

N. Moreno: Mi mamá.

N. Méndez: O sea que tu mamá vigila y tu papá pone el castigo?

N. Moreno: Sí.

N. Méndez: Dime una regla de tu salón.

N. Moreno: No ponerles sobrenombres a los compañeros.

N. Méndez: Quién vigila que se cumpla eso?

N. Moreno: El profe.

N. Méndez: Tu cumples esa regla?

N. Moreno: A veces.

N. Méndez: Qué pasa cuando no se cumple esa regla?

N. Moreno: El profesor nos dice que si tenemos un conflicto, que va a llamar a los papas. Nosotros nos arreglamos con las otras personas y quedamos de no decirnos sobrenombres.

N. Méndez: Si las cumplen pasa algo? Los felicitan?

N. Moreno: Sí.

N. Méndez: Ya vimos las reglas en tu casa y las reglas en el salón. Cómo haces para cumplir las reglas en la ciudad? Dime una regla que cumplas en la ciudad?

N. Moreno: No pasar el semáforo cuando está en rojo.

N. Méndez: Cómo se haría para cumplir las reglas en el país?

N. Moreno: Pues diciendo las reglas. Por ejemplo, no cruzar, respetar las reglas, no botar basura.

N. Méndez: Quién piensas que debería vigilar que se cumplan las reglas?

N. Moreno: Los policías.

* Alejandra Pedreros (Mas Prosocial). *Actitud durante la entrevista: Tímida pero atenta.*

Nathalie Méndez: Alejandra, tu conoces el programa "Aulas en Paz"?

Alejandra Pedreros: Si señora.

NM: Qué conoces del programa?

AP: Pues... ahí... esto, los profesores ayudan también a los niños, a ver, como "Super aulas", o como tranquilidad y todo lo que a los niños les hace bien en "Aulas en Paz".

NM: Dime, para ti qué es un conflicto?

AP: Pues... es cuando una persona le pega a la otra.

NM: Conflicto y agresión son lo mismo?

AP: Mas o menos si.

NM: Qué haces tú cuando tienes un conflicto?

AP: A veces yo le respondo a esa persona, también pegándole. O a veces, yo llamo a un profesor para que me ayude a dialogar con la otra persona.

NM: Algo te ha enseñado "Aulas en Paz" para aprender a resolver los conflictos?

AP: Cuando una niña me pega, pues yo no le pongo cuidado y sigo haciendo lo que estoy haciendo.

NM: Cuando haces algo, y tu ves que te equivocaste con una persona, qué haces?

AP: A veces me da pena hablar con esa persona o le pido perdón.

NM: Cuando ves que a otro niño le están pegando tu qué haces?

AP: Algunas veces yo me meto. Pero cuando es una agresión muy dura, yo llamo a un docente.

NM: Cuando alguien no piensa igual que tu en el salón, qué haces?

AP: Me pongo muy brava.

NM: Existen reglas en tu casa?

AP: A veces.

NM: Como cuáles?

AP: Un día de por medio, tenemos que hacer oficio y digamos como lavar la losa o arreglar la sala y siempre tenemos que tender la cama y si no la tendemos mi mamá la tiende y a veces nos regaña.

NM: Cuándo no cumplen las reglas tu mamá las regaña y cuando las cumplen?

AP: Pues ella no nos dice nada o nos felicita.

NM: Quién vigila que se cumplan las reglas en tu casa?

AP: Mi mamá.

NM: En tu salón hay reglas?

AP: Si.

NM: Como cuáles?

AP: No correr en clase, no comer chicle, no comer nada en el salón, esto...

NM: Tu las cumples?

AP: Si.

NM: Quién vigila que las cumplan?

AP: El profesor y la representante.

NM: Cuándo no las cumplen, qué pasa?

AP: Hay algunos niños que los suspenden o los anotan en el RPF por no hacer caso.

NM: Tu cómo cumples las reglas en tu ciudad. Dime una regla que cumplas cuando sales?

AP: A veces veo basura y me pongo muy triste, porque la calle empieza a oler feo y a veces en los parques para yo poder jugar entonces la recojo.

NM: Es mas complicado que la gente cumpla las reglas en país, pero cómo crees que se puede hacer para que la gente cumpla esas reglas?

AP: Pues que el presidente hable, y pues que haya un mayor castigo para todos.

NM: Entonces, quién debe vigilar que se cumplan las reglas en el país?

AP: El presidente.

* Christian Ramírez (Mas Prosocial). *Actitud durante la entrevista: Cerrado e indiferente.*

Nathalie Méndez: Tu conoces el programa "Aulas en Paz"?

Christian Ramírez: No.

NM: Has oído hablar de el, haz hecho alguna actividad?

CR: No.

NM: Tu que crees qué es un conflicto?

CR: Cuando uno se pega.

NM: Tu crees que un conflicto es lo mismo que una agresión?

CR: Si.

NM: Qué haces cuando tienes un conflicto con alguien?

CR: Pues si me molestan me pongo bravo. Y si me pega pues yo también pego, porque yo no me dejo.

NM: Tu dices que no conoces el programa, entonces este no te ha ayudado a resolver los conflictos con los demás?

CR: Ahhh ya se que es Aulas en Paz.

NM: Entonces dime una cosa que hayas aprendido.

CR: Pues... de Aulas en Paz, he aprendido que cuando están peleando pues separarlos y arreglar el conflicto.

NM: Y lo aplicas en tu vida, esto que aprendiste?

CR: Si.

NM: Si tu te equivocaste con alguien, es decir que tuviste la culpa de algo que pasó, qué haces?

CR: Hablar con el. Le digo que arreglemos el problema en coordinación.

NM: Cuándo ves que le están pegando a otro niño, qué haces?

CR: Separarlos. Los separo y les digo que no mas.

NM: Qué pasa cuando alguien no piensa igual a ti?

CR: Me pongo bravo y le pego.

NM: En tu casa tienen reglas?

CR: No.

NM: Por ejemplo, llegar a alguna hora, tender las camas...?

CR: Nosotros tendemos las camas por la mañana, por la tarde, cuando sea.

NM: Quién se encarga de vigilar que todo ande bien en la casa?

CR: Mi hermana.

NM: Qué pasa cuando alguien no se porta bien?

CR: Lo regañan.

NM: Y cuando si cumplen y se portan bien?

CR: No pasa nada.

NM: En tu salón hay reglas?

CR: Si.

NM: Cómo cuales?

CR: Ir al baño de a turnos.

NM: Quién vigila que se cumpla?

CR: El profesor.

NM: Qué pasa cuando no las cumplen?

CR: Nos regaña.

NM: Qué pasa cuando si las cumplen?

CR: Nos felicita.

NM: Digamos en otro espacio, ya no el de tu casa ni el de tu salón, cuándo sales a la ciudad cumples alguna regla?
Cómo cual?

CR: No bajarse del anden.

NM: En el país es mas complicado, que la gente cumpla las reglas... tu cómo crees que la gente podría cumplir las reglas?

CR: Regañándolos.

NM: Quien tiene que vigilar que se cumplan las reglas?

CR: La policía.

* Byron Chaparro (Menos Prosocial). *Actitud durante la entrevista: Disperso e inquieto.*

Nathalie Méndez: Tu sabes qué es el programa "Aulas en Paz"?

Byron Chaparro: Si.

NM: De qué se trata?

BC: De no pelearse con los compañeros y ayudar a las personas.

NM: Tu qué piensas que es un conflicto?

BC: Un conflicto es resolver los problemas que hay entre dos compañeros.

NM: Tu crees que el conflicto es lo mismo que una agresión?

BC: No.

NM:Cuál es la diferencia?

BC: Que la agresión es a golpes y la otra cosa es la paz y eso.

NM: Qué haces cuando tienes un conflicto con otra persona?

BC: Le digo a los profesores que me están pegando o a mi mamá o a mi papá.

NM: Tu le pegas a veces a los niños?

BC: Si.

NM: Has aprendido algo de Aulas en Paz, para resolver los conflictos de otra forma?

BC: Como que digamos hay un niño nuevo, y no toca pegarle por ser el único nuevo en el salón.

NM: Si tu te equivocaste con una persona, qué haces?

BC: Nada. Le digo que me disculpe porque eso está mal hecho.

NM: Qué haces si a otro niño le están pegando?

BC: Yo separo al que le está pegando al otro compañero y le digo que le de la mano para evitar mas problemas.

NM: Cuándo alguien no piensa igual que tu, qué haces?

BC: Nada, seguir avanzando en el estudio, para así alcanzar al otro compañero.

NM: En tu casa hay reglas?

BC: Si.

NM: Como cuáles?

BC: Los sábados toca limpiar la casa.

NM: Quién vigila que ustedes cumplan esas reglas?

BC: Mi mamá o mi abuelita y nadie mas.

NM: Y si no la cumplen?

BC: No pasa nada, y mi mamá lo hace o mi abuelita.

NM: Y si la cumplen?

BC: No pasa nada. Nos felicitan por hacer oficio.

NM: En tu salón hay reglas? Cómo cuáles?

BC: No pegarle a los compañeros, respetar a los demás y dejar el salón limpio y no pegarle a los demás.

NM: Y tu las cumples?

BC: Si señora.

NM: Quién vigila que se cumplan esas reglas?

BC: Los profesores.

NM: Y si los niños no las cumplen?

BC: Pues venimos a coordinación y decimos quien no cumplió las reglas y que le pegó a un niño.

NM: Y si las cumplen y todos se portan juiciosos qué pasa?

BC: Pues nos felicitan y dicen que somos el mejor curso.

NM: Tu crees que en otro espacio cuando sales a la ciudad, tu cumples reglas?

BC: Si.

NM: Cómo cuales?

BC: No vomitarse en el bus y no pararse del puesto porque se puede estar rompiendo la cabeza.

NM: Tu cómo crees que la gente puede cumplir las reglas en el país?

BC: Como haciendo como el Polo Democrático para así aclarar las cosas.

NM: Qué esta haciendo el Polo Democrático?

BC: Pues decirle a las personas que no ensucien el país.

NM: Quién tiene que vigilar que la gente cumpla las reglas?

BC: Los policías, los celadores y el ejército.

4B.

* Ana María Polo (Mas Prosocial). *Actitud durante la entrevista: Atenta y concentrada.*

Nathalie Méndez: Tu te acuerdas del programa "Aulas en Paz"?

Ana María Polo: Aulas en Paz habla de respetar a las demás personas, a lo que uno se encuentre dárselo a la persona que es.

NM: Hace cuánto están haciendo el programa "Aulas en Paz"?

AP: Pues este año todos los martes.

NM: Y el año pasado?

AP: También. Todos los años lo hacemos.

NM: Tu qué piensas que es un conflicto?

AP: Cuando entre dos personas se pelean o hay un conflicto entre los dos.

NM: Un conflicto es lo mismo que una agresión?

AP: No.

NM:Cuál es la diferencia?

AP: La agresión es con pegar o con algo, y el conflicto es con palabras.

NM: Qué haces cuando tu tienes un conflicto con otra persona?

AP: Me pongo brava y le digo que ya no mas y ya.

NM: Algo has aprendido de Aulas en Paz para resolver los conflictos?

AP: Es que un año que estabamos con una profesora que se llamaba Stella, decíamos que "Detente, el león valiente" y bueno, unas actividades y cada animal tenía un oficio. Por ejemplo, "tuga, la tortuga", era ponerse en la mesa, contar hasta 10 y relajarse; "detente el león valiente", uno calmarse.

NM: Y eso te ha servido para resolver los conflictos que tienes?

AP: Si.

NM: Qué haces si te equivocas con alguien?

AP: Pues le digo que fue mi culpa, que perdóneme y que me siento culpable.

NM: Cuando ves que a otro niño le están pegando, qué haces?

AP: Le digo que por qué lo hizo, y que deje al niño o a la niña en paz.

NM: Cuando alguien en el salón no piensa igual que tu, qué haces?

AP: Pues no le pongo cuidado porque es mi vida y no la de él.

NM: En tu casa hay reglas?

AP: Sí.

NM: Cómo cuáles? Dime una regla.

AP: Una regla es que no contestemos mal, que no peleemos y que no peleemos entre hermanas y entre papas.

NM: Y quién se encarga de vigilar que eso se cumpla?

AP: Mi mamá.

NM: Y si no las cumplen, qué pasa?

AP: mmm... nada. A veces nos regañan.

NM: Y si las cumplen?

AP: Pues como mi papá se fue de la casa, pues mi mamá nos hace cumplir esas reglas para que no hagamos esas cosas malas y que las hagamos bien.

NM: En tu salón hay reglas?

AP: En mi salón sí, pero no siempre se cumplen.

NM: Cómo cuál regla?

AP: Respetar a las demás personas, respetar la palabra, no comer chicle en el salón, no llegar tarde, traer el uniforme correcto y no correr.

NM: Tú cumples esas reglas?

AP: Sí

NM: Y quién vigila que se cumplan esas reglas?

AP: La profesora y algunos compañeros que observan al compañero que está comiendo chicle o que está haciendo algo, ellos le comentan a la profesora.

NM: Si no se cumplen qué pasa?

AP: Pues la profe nos dice que el que llegara con chicle que lo botara a la basura.

NM: Y cuándo no las cumplen entonces los regañan?

AP: No. Les dicen que por favor boten el chicle, etc.

NM: Cómo ya vimos en tu casa o en el salón, existen otros espacios donde tú cumplas reglas, como en la ciudad, tú cumples reglas?

AP: Pues hay reglas de tránsito también, que si no hay un adulto para cogermelo de la mano, no puedo pasar la calle, respetar el semáforo y cuando algo dice "peligro no se acerque" pues uno no se acerca.

NM: Tu cómo crees que la gente puede cumplir las reglas en el país?

AP: mmm... cada uno haciendo una regla para que la cumpla.

NM: Quién tiene que vigilar las reglas en el país?

AP: Pues en cada familia, como uno tiene que ver todo y vigilarse entre todos, entonces que cada familia haga una regla para que se vigilen entre ellos.

* Brayan Arley Quemba (Mas Prosocial). *Actitud durante la entrevista: Atento y alegre.*

Nathalie Méndez: Tu te acuerdas de qué se trata el programa "Aulas en Paz"?

Brayan Quemba: Aulas en paz...es como un trato que hacemos, como para que no nos maltratemos entre nosotros mismos.

NM: Hace cuánto están haciendo el programa?

BQ: Hace cuanto...como por ahí muchos años.

NM: Tu qué piensas que es un conflicto?

BQ: Un conflicto es algo que pasa entre dos personas, o que se maltratan o se dicen groserías.

NM: Un conflicto es lo mismo que agresión?

BQ: Yo pienso eso.

NM: Qué haces cuando tienes un conflicto con alguien?

BQ: Cuando yo tengo un conflicto, yo respiro diez veces y me tranquilizo y le digo a la profesora.

NM: De lo que te ha enseñado "Aulas en Paz", has aplicado algo para resolver los conflictos?

BQ: En Aulas en Paz nos enseñaron que cuando hubiera una pelea no toca agredir al que le está pegando a su amigo, sino llamar a una profesora.

NM: Si hiciste algo, y te diste cuenta que te equivocaste con alguien? Qué haces?

BQ: Pues cuando yo me equivoco si hice algo, yo iría donde la persona que lo maltrate, me equivoque o le dije algo, yo le diría que si me disculpaba que fue una equivocación y eso.

NM: Si ves que le están pegando al niño tu qué haces?

BQ: Separar a los dos niños que se están peleando a cada lado del salón.

NM: Cuándo alguien en el salón te lleva la contraria, tu qué haces?

BQ: Uyy yo me pongo a gritar. Porque uno en el salón ve que no hay como convivencia entonces uno se pone nervioso y uno se pone a gritar.

NM: En tu casa existen reglas?

BQ: Si señora.

NM: Cómo cuales?

BQ: La primera es no jugar en las piezas, la segunda es no decir groserías y ya.

NM: Y quién vigila que se cumplan esas reglas?

BQ: Mi papá.

NM: Y si no se cumplen qué pasa?

BQ: Nos dejan un fin de semana en la casa.

NM: Y si las cumplen?

BQ: Pues a mi hermana la llevan a Divercity y a mi me llevaban a jugar X-Box.

NM: En tu salón hay reglas?

BQ: Si.

NM: Cómo cuales?

BQ: No comer chicle, no correr y no me acuerdo.

NM: Quién vigila que se cumplan esas reglas?

BQ: Quien vigila....una niña que es la representante del salón.

NM: Cuando no se cumplen, qué les pasa?

BQ: Que nos quedamos sin descanso.

NM: Y si las cumplen?

BQ: Salimos a descanso y un poquito mas de la clase.

NM: Digamos en la ciudad, tu cumples reglas?

BQ: Si.

NM: Como cuál?

BQ: No botar basura en las calles, no tratar mal a los que están en otros lugares.

NM: Tu cómo piensas que la gente podría cumplir las reglas en el país?

BQ: Yo diría que a los que no cumplan las reglas en el país que les dieran un castigo, algo que les enseñara que no boten basura, que no traten mal...

NM: Quién tiene que vigilar que se cumplan las reglas?

BQ: Todos...porque si uno bota y el otro no es como el vigilante entonces no dice nada, entonces todos deben estar pendientes del aseo.

* Ronan Prada Tique (Menos Prosocial). *Actitud durante la entrevista: Atento pero impaciente.*

Nathalie Méndez: La primera pregunta sería, tu conoces el programa "Aulas en Paz"?

Ronan Prada: No señora.

NM: Qué es un conflicto para ti?

RP: Un conflicto es donde dos personas se agreden entre sí.

NM: Dirías que conflicto es lo mismo que agresión?

RP: Si, mas o menos.

NM: Qué haces tu cuando tienes un conflicto con otra persona?

RP: Yo no me dejo, yo la sigo, así para que no me la monten.

NM: Desde hace cuánto estas en el colegio?

RP: Cinco años.

NM: El programa "Aulas en Paz" ha trabajado con algunos talleres, no te acuerdas haber trabajado con eso?

RP: No.

NM: Si te equivocaste con alguien, qué haces?

RP: Le pido disculpas.

NM: Si tu ves que a otro niño le están pegando?

RP: Yo me meto en la pelea para que no agredan al niño.

NM: Cuando una persona en el salón no piensa igual que tú, qué haces?

RP: Pues dejarla.

NM: En tu casa hay reglas?

RP: No señora.

NM: Quién vigila que se hagan las cosas en tu casa?

RP: Mi mamá.

NM: Cuando alguien no se porta bien que pasa?

RP: Mi mamá solo le habla y pues mi papá también.

NM: En tu salón hay reglas?

RP: No. Ahhh no sí pues lo de alzar la mano.

NM: Quién vigila que se cumpla eso?

RP: La profesora.

NM: Y si no las cumplen?

RP: No se porque nunca las cumplimos. Yo a veces no las cumplo.

NM: Y qué te pasa?

RP: Nos dicen que botemos el chicle, que dejemos de jugar así, nos dicen.

NM: En otro espacio como la ciudad, tu cumples reglas?

RP: Sí.

NM: Cómo cuáles?

RP: No se.

NM: Digamos no botar basura.

RP: Yo si boto basura.

NM: Cómo piensas que la gente podría cumplir las reglas que hay en el país?

RP: Diciéndoles a los policías que pongan atención, y el que no cumpla las reglas que le saquen multa.

NM: Y quién debería vigilar que se cumplan las reglas en el país?

RP: Los policías.

* Alejandra Hoyos (Menos Prosocial). *Actitud durante la entrevista: Inquieta y dispersa.*

Nathalie Méndez: La primera pregunta Alejandra sería, tu te acuerdas del programa “Aulas en Paz”?

Alejandra Hoyos: Si.

NM: Qué te acuerdas del programa?

AH: Aulas en paz... me suena pero no me acuerdo.

NM: Mientras te acuerdas, dime para ti qué es un conflicto?

AH: Cuando la gente se pelea.

NM: Un conflicto es lo mismo que una agresión?

AH: No y si.

NM: Por qué no y por qué sí?

AH: No, porque el conflicto puede ser de palabras y en la agresión le pueden pegar.

NM: Cuándo tienes un conflicto con alguien, qué haces?

AH: Me pegan y no les pego.

NM: Desde Aulas, para que te acuerdes, les ayudaban a resolver los conflictos de otras formas, te acuerdas?

AH: Si.

NM: Que te enseñó Aulas?

AH: Que había un “Oso cariñoso” que le decía que no peleara mas, y el que estaba peleando se ponía muy rabioso y que cuando uno tuviera mucha ira mucha ira, hiciera lo del “chocolate”, contar hasta 10 y que se relajara.

NM: Tu haces eso cuando te da rabia?

AH: Si.

NM: Si tu te equivocaste con una persona, qué haces?

AH: Despues le pido disculpas.

NM: Si ves que le están pegando a un niño, qué haces?

AH: Cojo a uno y le digo que no peleen mas.

NM: Si hay alguien en el salón que no piensa igual que tu, tu qué haces?

AH: Le digo que eso es verdad porque la profe nos había dicho eso.

NM: En tu casa hay reglas?

AH: Si.

NM: Como cuáles?

AH: Mi hermana tiende la cama, yo arreglo todos los pisos, mi hermana todas las camas, ella trapea, yo barro, organizamos, a mi me toca lavar la losa, ella a veces cocina.

NM: Y quién vigila que se cumplan esas reglas?

AH: Mi mamá.

NM: Y si no las cumplen?

AH: Nos regaña.

NM: Y si las cumplen?

AH: Nos ganamos un premio como una chocolatina, una salida a comer hamburguesa...

NM: En el salón hay reglas?

AH: Si.

NM: Cómo cual?

AH: Pues están escritas... señal de silencio, no botar basura, respetar al que habla, pedir la palabra.

NM: Tu las cumples?

AH: A veces.

NM: Y los otros niños?

AH: Es que los niños si poco... no las cumplen.

NM: Y quién vigila que se cumplan esas reglas?

AH: La profe a veces se va y vigilo yo, Tatiana, María José o solo vigila Laura, Laura es la que anota a los que se pararon y si ella no pone a nadie que cuide, pues todos nos vigilamos.

NM: Cuando no estás ni en la casa, ni en el salón, sino que sales a la ciudad, tu respetas reglas?

AH: Si.

NM: Cómo cuales?

AH: No botar papeles, respetar al otro y cuando voy a comprar algo pedir el favor.

NM: Tu cómo crees que la gente en el país puede empezar a cumplir las reglas?

AH: Aprendiendo de otra persona y que despues que uno lo haga solito y que esa persona le enseñe a otra y así sucesivamente.

NM: Quién crees que debe vigilar que se cumplan las reglas en el país?

AH: Nosotros mismos.

Anexo 8. Registro Fotográfico.

A continuación se presentará un breve recorrido fotográfico por la infraestructura del Colegio y por la implementación de las encuestas en los grados 4B y 4C del Colegio La Giralda.

