

**LOS ALCANCES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LA GENERACIÓN
DE CAPITAL SOCIAL**

JUAN FERNANDO GUTIÉRREZ AYALA

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
BOGOTÁ D.C.**

2012

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

1.2. Metodología

2. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UN MECANISMO DE TRANSFORMACIÓN DE MENTES

2.1. Los retos de la educación para la paz

3. EL CAPITAL SOCIAL DESDE LA CIENCIA POLÍTICA

4. LA INTERSECCIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EL CAPITAL SOCIAL

5. ELABORACION DEL INSTRUMENTO

6. ¿SE PUEDE GENERAR CAPITAL SOCIAL EN LOS COLEGIOS A TRAVES DE LA EDUCACION PARA LA PAZ?

6.1. Descripción de las muestras

6.2. Liceo de Cervantes el Retiro: una iniciativa para generar confianza entre estudiantes

6.3. Gimnasio de los Cerros

6.4. ¿Cómo se relacionan los estudiantes entre ellos?

6.5. La relación con los profesores y la institución

6.6. Confianza Institucional

6.7. ¿Afecta la educación para la paz la tendencia a participar de los estudiantes

7. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

LISTA DE ANEXOS

[ANEXO A: Formato de la encuesta hecha a los estudiantes](#)

[ANEXO B: Respuestas de todos los estudiantes encuestados](#)

1. INTRODUCCION

El presente trabajo de grado pretende abordar los conceptos de capital social y educación para la paz de forma relacionada, amparándose tanto en elementos netamente teóricos como en descubrimientos hechos a través del trabajo de campo. Se afirma la importancia de abordar estos conceptos analítica y experimentalmente siguiendo la idea de la función que debe tener la academia de aportar al desarrollo de una Nación, en este caso, a través de la construcción y análisis de alternativas para acercar a las sociedades a dinámicas pacíficas y democráticas a través del correcto manejo de sus conflictos. Este conjunto de condiciones representan panoramas que ambos conceptos referencian y plantean como una realidad necesaria pero posible.

1.1. Planteamiento del problema

En relación a lo anterior, la motivación académica, surge al advertir una gran similitud entre los conceptos de Educación para la paz y Capital Social en términos de los ideales de sociedad que se constituyen a partir de las construcciones teóricas de estas dos nociones abordadas.

De esta forma, se encuentra que el desarrollo de ambos conceptos encuentra sus bases en el fortalecimiento de la democracia (Sudarsky, 2008; Jares, 1999) y creación de dinámicas y relaciones sociales que fomenten la cooperación, la confianza y la coordinación entre los individuos de una sociedad (Grootaert, 1998; Fisas 1998). Sin embargo, en la bibliografía revisada y abordada no se evidencia la iniciativa de los autores por probar una posible relación entre estos conceptos.

Dicho esto, esta tesis pretende abordar la Educación para la paz como un instrumento de generación de Capital Social. Así, la pregunta que orienta el desarrollo del trabajo es:

¿Existe una relación entre la educación para la paz y el capital social?

Como hipótesis se plantea que los conceptos de educación para la paz y capital social se relacionan, como se dijo anteriormente, en la medida que persiguen ideales de sociedad similares. Ante esto, se puede percibir una relación conceptual, sin embargo, también es relevante pensar en una relación práctica, de tal forma que la educación para la paz, dados sus objetivos y funcionamiento, tiene el potencial de generar capital social, en la medida que genera cambios directos en la forma como se relacionan los individuos. De esta forma, si bien no se ha hecho una relación explícita en la literatura estudiada, se puede decir que un capital social alto, dadas los escenarios que implica, se puede identificar como un fin esencial de la educación para la paz. Por esto, se espera que en un grupo donde se implemente un programa educación para la paz haya mayor capital social que un grupo donde no.

Así, se proponen los siguientes objetivos para comprobar o refutar la hipótesis anteriormente planteada:

- Objetivo general: Determinar si la educación para la paz podría generar capital social.
- Objetivos específicos:
 - a) Identificar los puntos conceptuales comunes entre los dos términos abordados;
 - b) Definir las variables de capital social que se perciben como objetivos de la educación para la paz;
 - c) Construir un instrumento de análisis de capital social en niños;
 - d) Analizar la pertinencia del análisis del capital social como indicador del impacto de los programas de educación para la paz.

1.2. Metodología

Aunque teóricamente las aproximaciones al concepto de capital social y su medición han sido fundamentalmente cuantitativas a través de la asignación de indicadores numéricos a la mayoría de sus variables, este trabajo desarrollará un análisis esencialmente cualitativo de los datos recolectados. Las variables a analizar son formuladas y escogidas a partir de los puntos comunes que se identifiquen entre los conceptos de capital social y de educación para la paz.

Tales encuestas se harán en dos colegios, uno donde se haya implementado, o esté en curso un programa de educación para la paz, y otro en que no haya sido aplicado uno de estos programas. De cada colegio, dados los recursos temporales con los que cuenta la redacción y desarrollo de esta investigación, se tomarán y examinarán veinte encuestas hechas a estudiantes, las cuales servirán como la muestra a abordar en el análisis de resultados.

No se pretende sugerir el hallazgo de patrones y resultados representativos, ya que como se puede ver, se trata de un pequeño número de muestras tomadas. Sin embargo, sí se plantea como un punto de partida para comprender en qué medida la educación para la paz puede generar capital social. De esta forma, los descubrimientos en esta tesis no dan lugar a generalizaciones o datos que se puedan extrapolar para otros casos.

Por último, es importante resaltar las grandes dificultades que se plantean para tener acceso tanto a la información de los colegios que aplican programas de educación para la paz, como para entrar en ellos y llevar a cabo las encuestas. Al hablar con los directores de algunos programas, todos afirmaron no poder otorgar esa información, dado que es confidencial. Caso similar a presentar la Secretaría de Educación, ya que para acceder a esta información se requiere un tiempo bastante extenso de anticipación y la tenencia de algunos documentos que autoricen el procedimiento.

2. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UN MECANISMO DE TRANSFORMACIÓN DE MENTES

Las sociedades humanas han mostrado repetidamente la relación intrínseca que existe entre sus dinámicas y desarrollo con el conflicto, de tal forma que la presencia de situaciones conflictivas en las relaciones entre los humanos se presenta como una constante a la hora de analizar las colectividades a pequeña o grande escala. No obstante, esto no tiene necesariamente una implicación negativa, al contrario, los conflictos que se resuelven de maneras no violentas, generan nuevos outputs y productos dentro de las sociedades que pueden representar avances y desarrollos en los intercambios que se dan dentro de ellas, logrando mejores maneras de gestionarse, abastecerse y desarrollarse (Smith, 1979).

Bien muestra Jares, la necesidad que aparece de cambiar la forma de pensarlo: *“En las culturas occidentales predomina la concepción negativa del conflicto, [...] como sinónimo de desgracia, de mala suerte; conflicto como algo patológico o aberrante; conflicto como disfunción. La consecuencia de este estado de cosas es que el conflicto es una situación a evitar o al menos de ser algo no deseable. “.* (Jares, 1999, pag. 109). Sin embargo, el concepto, como se dijo antes ha evolucionado, y a partir de desarrollos desde las teorías de la noviolencia, la Teoría Crítica de la Educación y la Investigación para la Paz, se empieza a pensar el conflicto *“como lo que realmente es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales. [...] Es consustancial e inevitable en la existencia humana”* (Jares, 1999, pág. 110).

Allí radica la importancia de una gestión alternativa de los conflictos, ya que la forma como se traten puede incidir directamente si el conflicto concluye como un producto nocivo o provechoso para una sociedad:

“Although conflicts are inevitable in social relations, people can approach conflict constructively as well as destructively. When approached constructively and

cooperatively, conflicts can surface important issues and challenge. Conflicts do not invariably lead to violence. Even when cooperative processes fail, people can still voice their concerns through individual or collective opposition, protest, and nonviolent noncooperation” (Opatow et al., 2005, pág. 304)

En efecto, este es el cimiento de la Educación para la Paz, ya que se trata de resolver diferencias que ocasionan los conflictos de maneras alternativas y pacíficas: *“La Educación para la Paz debe hacer que el ser humano abandone la idea de que su cultura, su ideología, o su pensamiento se pueden imponer con la violencia por medio de la fuerza”*. (Barahona, 2008, pág. 230). Se trata de resolver los conflictos a pesar de las diferencias: *“la educación para la paz engloba prácticas cuyos objetivos específicos se vinculan a valores esenciales de la convivencia humana, como la tolerancia, el respeto y la defensa de los derechos.”* (Salamanca, Casas & Otoyá, 2007, pág. 18)

Sin embargo, hasta el momento, se han dado características de la educación para la paz sin llegar a definirla de forma concreta. Para esos propósitos, se toma la definición de Barahona, quien la entiende *“... como un conjunto de elementos que impulsan la adquisición de valores éticos que influyen el comportamiento de la persona hacia su semejante, tanto en lo que se refiere a sus relaciones interpersonales en el interior de una sociedad, como en sus conexiones con el mundo”* (2008, pág. 229). Es una definición que si bien describe la naturaleza esencial de la educación para la paz, no llega a ser excluyente ni sesgada, debido a la misma naturaleza que tiene el elemento a definir, ya que se le entiende de forma bastante equivocada y pluridimensional: *“Esto no implica que la educación para la paz constituya un no lugar, o un producto mental indiscernible sobre una área de la actividad humana. Por el contrario, implica la necesidad de una aproximación tan abierta y dinámica como el objetivo que pretende captar”* (Salamanca, Casas & Otoyá, 2007, pág. 17).

De esta forma, si bien se presentan distintas aproximaciones al concepto, suele haber bastantes puntos comunes a la hora de pensar lo que busca la educación para la paz como proyecto pedagógico de una sociedad. Uno de estos objetivos, y el que mejor engloba las características del panorama que se espera, es el de la Cultura de Paz:

“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, pág. 5)

Se busca encaminar la cultura vigente hacia una cultura de paz, lo que es

“una cultura que promueve la pacificación, una cultura que incluya estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que favorezcan la construcción de la paz y acompañe los cambios institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones, y sin necesidad de recurrir a la violencia” [traducción hecha por Fisas] (Boulding, 1992, pág. 107).

Lo anterior se presenta teniendo como punto de partida a Galtung (1990), quien habla de la violencia cultural, de aquellos símbolos y elementos culturales que reproducen y permiten la violencia, la inequidad y la segregación. Ante esto, plantea la necesidad de implementar una cultura de paz que rechace dinámicas violentas y desiguales dentro de las sociedades, transformación cuyo destino está en gran medida determinado por procesos de educación y socialización con la población.

Entre tanto, Jares muestra una evolución de la educación para la paz como disciplina y práctica, cuyas cuatro etapas han llevado a que el concepto se enriquezca y fortalezca a partir de la incorporación de nuevos elementos analíticos

que funcionan como un complemento a visiones anteriores. Estas cuatro etapas son (Jares, 1999):

- La escuela nueva: surge después de la Primera Guerra Mundial y aparece como las primera iniciativas para reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas tradicionales. Debido al contexto posguerra en el que surge, tiene un claro enfoque internacionalista y dirigido a la solución de conflictos a grandes escalas.
- La UNESCO: al igual que la primera ola, surge después de otro de los conflictos más relevantes en la historia de la humanidad, en este caso sería la Segunda Guerra Mundial. Con un enfoque internacionalista similar al que lo precede, la UNESCO muestra preocupación por la buena relación entre los Estados y pone sobre la mesa la importancia de los vínculos entre la educación y los derechos humanos.
- La educación para la paz desde la no-violencia: se inspira en el pensamiento y movimiento promovido por Mahatma Ghandi, defendiendo nuevas dinámicas para lograr objetivos colectivos, siendo la desobediencia civil y la no cooperación con las estructuras de poder lo medios principales para combatir las injusticias dentro de una sociedad:

“La pertinencia de la opción noviolenta para nuestra defensa y resistencia nacional, mediante innumerables acciones civiles noviolentas de desafío, desobediencia y no-cooperación, es innegable. [...]Lo que nunca cambia, y siempre debemos recordar, es el principio que subyace la acción noviolenta: todo gobierno, sistema jerárquico y relación autoritaria es contingente a nuestra sumisión, obediencia y cooperación. De manera que su poder sólo será posible en la medida en que como sociedad civil sumisa y subordinada consintamos en obedecer y a cooperar, aún en contra de nuestra conciencia” (Pascual, 2008, pág. 140)

Fisas hace explícita la forma como se debe pensar la educación para la paz a la luz de este enfoque:

“hemos de educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política [...]. Pero la educación para la paz ha de ser también una educación para el encuentro de las individualidades, una educación para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza, un lugar donde aprender el manejo de nuestras potencialidades de transformación y en donde los proyectos se conviertan en una actividad política” (1998, pág. 373)

- La educación para la paz desde la investigación para la paz: se trata de un corriente en la que se dan una serie de aportes conceptuales entorno a la forma de pensar el concepto de paz y planteándola de cara a formas de generar desarrollo dentro de una sociedad.

En efecto, a partir de esto es que se puede decir que la educación para la paz se enfoca hacia el cambio social, planteándolo como una herramienta para *“[...] consolidar una democracia cultural, reconociendo y potenciando los valores autóctonos e intrínsecos de la cultura de paz, democracia y sostenibilidad, dentro de un marco de expresión común”* (Barahona, 2008, pág. 231). Se trata de la generación de un conocimiento, el cual *“tiene el potencial para transformar el aservo cultural y las formas de relacionarse que ha practicado hasta el presente la humanidad”* (Barahona, 2008, pág. 231)

Respecto a esto, Enrique Chaux afirma: *“Many years of living in a violent context require substantial societal transformations in the way we relate to each other and education seems to hold the key to such transformations”* (Chaux y Velázquez, 2009, pág. 170)

Chaux es el más influyente autor colombiano sobre el tema, siendo el coordinador de uno de los programas de educación para la paz más relevantes desarrollados en la actualidad (Aulas en Paz). Plantea un proyecto educativo hacia la creación de competencias ciudadanas, conceptualización que acerca más el concepto de educación para la paz al de capital social, la cual es la perspectiva que plantea esta tesis. El colegio resulta ser, para este autor, el ambiente ideal para forjar tales competencias: *“It is thus that education’s developmental mission, schools’ credibility and the fact that schools are social micro-environments are basic aspects that sustain education’s great potential to promote some of the social and cultural transformations required to confront our country’s violence.”* (Chaux y Velázquez, 2009, pág. 162)

Estas competencias ciudadanas hacen referencia a *“todas aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad”* (Chaux et al. 2008, pág. 127). Pero no se trata sólo de enseñar ciertos valores en los estudiantes, sino que se dirige más en facilitar su puesta en práctica dentro de determinados contextos comunes en el presente o que pueden llegar a afrontar en el futuro. Estas competencias giran en torno a tres puntos esenciales de comportamiento esperado en los estudiantes como futuros ciudadanos (Chaux, 2007):

- la empatía, que es la capacidad de sentir emociones similares a las que los demás están sintiendo;
- asertividad, que es la capacidad de hacer defender los derechos propios sin llegar a usar la violencia y por último;
- ser crítico ante contextos, normas y creencias que soportan la práctica de la violencia, ésta entendida en los tres sentidos que plantea Galtung.

En efecto, Opatow, Gerson y Woodside, plantean la educación para la paz en torno a la transformación de la exclusión moral a la inclusión moral. Es decir, pensar equitativamente el acceso a la justicia y los recursos de una sociedad por parte de los distintos grupos humanos que la componen:

“As we will explain, moral exclusion captures the dynamics underlying destructive conflicts and difficult social problems, whereas its counterpart, moral inclusion, captures the dynamics of peace building in its emphasis on fairness, resource sharing, and concern for the well-being of all. [...]Peace education should be designed to recognize, challenge, and change the thinking that has supported oppressive societal structures and, as we argue, moral exclusion.” (2005, pág. 305)

Esta exclusión moral genera que se tomen posiciones pasivas o incluso, se justifiquen violaciones a los derechos a determinados grupos humanos, sin tener ningún tipo de obligación moral hacia esos grupos excluidos. El fomento de la inclusión moral implicaría un giro sustancial en la forma de relacionarse con los demás y permitir la coexistencia pacífica e igualitaria:

“Moral inclusion is a fundamental and strategic principle of peace education because it means the willingness to (a) extend fairness to others, (b) allocate resources to them, and (c) make sacrifices that would foster their well-being. For moral inclusion to be effective, it needs to be substantial and sustained so that all levels of society.” (Opatow et al., 2005, pág. 306)

De esta forma, si la educación para la paz se piensa en términos de inclusión moral se lograría construir un sistema educativo pensado para el fomento de la coexistencia, los derechos humanos, la equidad de género y el ambientalismo (Opatow et al., 2005)

De forma más resumida la concepción de Casas, inspirada por Nordquist parece ser una de las que mejor presenta la naturaleza, funcionamiento y potencialidades

de la educación para la paz, planteándola como un mecanismo de transformación de mentes:

“Transición es entonces la acción de pasar de un lado a otro, lo que para el presente trabajo sería pasar de un universo institucional a otro, es decir de un marco que propone un modelo mental a otro [...]La educación para la paz apela a la construcción o reconstrucción de modelos mentales (sistemas de creencias) en el que la violencia es el método menos eficiente para alcanzar objetivos” (Casas, 2008, pág. 100)

2.1. Los retos de la educación para la paz

Sin embargo, a través de la revisión de la literatura se encuentran tres grandes retos para la educación para la paz, tanto como disciplina, teoría y práctica. La primera, esencialmente teórica es la misma que señala Casas, al decir que la literatura sobre la educación para la paz tiende a ser marcadamente normativa, mostrando cierta debilidad analítica en cuanto a que no se ha profundizado en mecanismos de medición de resultados o ejercicios comparativos. (Casas, 2008, pág. 94)

El segundo, lo muestra Cabezudo, quien afirma que ha sido concebida como una *“temática subsidiaria en la selección de contenidos del sistema educativo formal. Eje didáctico necesario pero aleatorio. Importante pero no esencial. Presente pero <<ausente>>.”* (Cabezudo, 2006, pág. 5)

Por último, el problema que evidencian Morán y Yudkin al hacer referencia a los grandes obstáculos que presentan los sistemas educativos tradicionales, pero aun vigentes, los cuales proponen una relación sumamente jerarquizada y vertical entre alumnado y profesor: *“Nuestros ámbitos educativos tampoco escapan de la creciente espiral de violencias y contraviolencias. Existen innumerables políticas y prácticas educativas institucionalizadas que en alguna medida vulneran*

o violentan la dignidad del aprendiz, al lacerarle psicológica, mental, cultural, económica, física o espiritualmente“. (2008, pág. 315)

Para finalizar, es importante tener en cuenta que si bien la educación para la paz puede ser entendida en el marco de un curso, un currículo escolar, una materia dentro de éste, una actividad no formal o simplemente una iniciativa personal (Salamanca, Casas & Otoy, 2007), Jares afirma que debe funcionar de forma transversal a toda la vida escolar y cotidiana del estudiante y debe ser una constante en la relación alumno-profesor y en la transmisión de conocimientos y valores, de tal forma que no se puede tan sólo limitar a expresarse como una materia o curso dentro de un currículo escolar.(Jares, 1999)

3. EL CAPITAL SOCIAL DESDE LA CIENCIA POLÍTICA

Cuando se habla del capital social desde la academia, se hace referencia a un concepto relativamente joven, por lo que resulta fácil encontrar sus raíces y fundamentos en el pensamiento de tres autores cuyos planteamientos son los ejes decisivos para la forma de pensar, aplicar y desarrollar el concepto. En efecto, fue la sociología la primera disciplina en analizar y definir el capital social de la mano de Bourdieu y Coleman, de tal forma que posteriormente sería la Ciencia Política la que enriquecería la teoría en esta materia desde las perspectivas propuestas por Putnam. A continuación, se presentan los aportes de cada uno de estos autores, los cuales son los pilares básicos del estudio del capital social.

Bourdieu, siendo uno de los primeros autores en trabajar este concepto, se preocupa por estudiar las brechas que se presentan entre las diferentes clases sociales en las sociedades modernas, para lo cual se ampara en las distintas formas de capital de las que se pueden beneficiar los miembros de una sociedad, reconociendo la existencia del capital económico, cultural y por último y fundamental para esta tesis, el social. En cuanto a este último, se tratan de las beneficios y/u oportunidades que obtienen los individuos por pertenecer a un grupo o asociación determinada: *“Social capital is the sum of the resources, actual or virtual, that accrue to an individual or a group by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition”*. (Bourdieu, 1992, pág. 119)

En efecto, estos beneficios se pueden presentar en forma de acceso a información privilegiada, reputación, o simplemente la reproducción y perpetuación de posiciones y condiciones de favorabilidad ante los demás miembros de la sociedad. Bourdieu muestra gran preocupación en el tema de la inequidad social, siendo el capital social uno de los elementos que facilita la conservación de las elites en el poder y su acceso a mejores condiciones de vida en comparación a

otros sectores de la sociedad. Es decir, se explica la condición socioeconómica a partir de la premisa de que no importa que se sepa, sino a quien se conozca.

Por otro lado, influenciado por Bourdieu, Coleman desarrolla su propia línea de pensamiento, viendo el concepto no sólo como un elemento de perpetuación de la inequidad social, sino como un recurso del cual todos los individuos de una sociedad, sin importar condición socioeconómica, disponen. Se trata de un recurso que facilita las acciones y funciones de los individuos dentro de una comunidad. En este sentido, son recursos inherentes a un grupo definido cuya viabilidad depende de la existencia y cumplimiento de determinadas normas, niveles de confianza y el fortalecimiento de valores compartidos, los cuales facilitan la vida de sus miembros (Coleman, 1988).

Además, Coleman le da explicación a los altos niveles de educación como producto de ambientes donde se percibe un capital social elevado, sin importar el contexto de desventaja económica. De esta forma, basándose en la teoría de actor racional, el autor plantea que el capital social se presenta como una herramienta que se suma a otros elementos como las habilidades y conocimientos (capital humano), dinero (capital económico) y materiales (capital físico), que les permiten a los individuos usar para la consecución de sus propios intereses y objetivos. Es decir, el capital social implica para el individuo un conjunto de recursos que facilitan su vida y le permiten, por ende, desarrollar ciertas actividades que probablemente no podría en un contexto de bajo capital social en su comunidad.

Sin embargo, esto no implica una explicación del capital social desde la naturaleza egoísta del ser humano, sino como una fuente de herramientas que permiten y facilitan desde lo colectivo la realización del plano individual de cada miembro de un grupo específico, lo cual a su vez incide en la caracterización de una sociedad. (Coleman, 1988)

En efecto, Coleman encuentra en el capital social la principal fuente de la creación de capital humano desde el plano intelectual, cognitivo y físico en las siguientes generaciones, por lo que no resulta extraña la propuesta del autor en cuanto al impacto macroeconómico que tiene la ausencia o existencia de capital social dentro de una comunidad. Así, la familia y el colegio se convierten en los principales espacios donde el capital humano se transfiere de generación en generación, lo cual es sólo posible, según el autor, gracias al capital social:

“This ‘human capital’, such as a secure sense of self-identity, confidence in expressing one’s own opinions, and emotional intelligence, enables young people to become better learners, and so to be more successful in school and in society. This human capital emerges out of social capital, because this kind of development depends upon relationships, most obviously within the family (or other support network). If the human capital possessed by parents is not complemented by social capital embodied in family relations, it is irrelevant to the child’s educational growth that the parent has a great deal, or a small amount, of human capital.” (Coleman, 1988, pág. 110)

Sin embargo, de estos autores el que más influencia causó en la forma como se estudia el capital hoy en día es Robert Putnam, de tal manera que marca la pauta de pensamiento en los enfoques y argumentos que se plantean en esta tesis. Para él, el capital social gira en torno a tres aspectos de la vida social: las normas, la confianza y las redes sociales, las cuales permiten a los individuos perseguir de forma mucho más efectiva la consecución de un objetivo colectivo. En este sentido, afirma que la presencia de altos niveles de capital social se relaciona directamente con la existencia de diversas condiciones sociales deseadas para una comunidad, o incluso para una Nación, como prosperidad económica, baja criminalidad, un sistema de salud eficaz etc. (Putnam et al., 1993)

De acuerdo a esto, una forma que Putnam plantea para analizar el capital social en una realidad observable es el involucramiento de los individuos en

asociaciones voluntarias y su participación en actividades informales para el bien de la comunidad. (Putnam et al. 1993)

No obstante, un planteamiento valioso de Putnam es el hecho de que el capital social se construye esencialmente cuando se logra la confianza y reciprocidad entre individuos diferentes, es decir, lograr cohesionar grupos heterogéneos, de tal forma que cuando se trata de homogéneos, no se logran los niveles de capital social deseados para una sociedad entera, ni asegura una perdurabilidad en el tiempo de éste. Así, política, social y económicamente, el nivel deseado es el capital social puente (bridging), que se desarrolla entre individuos de diferentes condiciones sociales, étnicas, ideológicas y económicas. (Putnam, 2001)

De esta forma, se ha llegado a plantear que el capital social tiene potenciales inmensos en cuanto a un impacto en las dinámicas macroeconómicas de una nación, de tal forma que, según Fukuyama (1995), la confianza, como factor central del capital social, tiene una incidencia considerable y directa en la prosperidad económica de una comunidad y su propensión a las prácticas democráticas.

De acuerdo a estas funciones del capital social, desde la perspectiva de Nahapiet y Ghoshal (1998), se pueden identificar tres niveles de análisis y construcción que se relacionan entre sí, estos son el estructural, el relacional y el cognitivo. El estructural hace referencia a las redes sociales que se crean y la configuración de las relaciones en el sistema social, el relacional, por su parte el relacional describe el tipo de relación personal que se conforma entre los individuos y cómo tal relación afecta su comportamiento y por último, el la dimensión cognitiva hace referencia a los imaginarios, valores y normas que se crean como producto de estas relaciones entre los individuos. Ante esto, los autores plantean una forma de análisis del capital social a partir de estas tres dimensiones: *“Although we separate these three dimensions analytically, we recognize that many of the features we describe are, in fact, highly interrelated.”* (1998, pág. 243)

Ostrom, Ahn y Olivares muestran que el capital social es esencial para la acción colectiva y puede desempeñar conceptualmente un papel fundamental en la forma de entender la teoría de acción racional, sin embargo

“Todos los tipos de capital se crean, ya sea como un subproducto de otras actividades, ya sea como resultado de esfuerzos conscientes. Siempre existe el riesgo de que la inversión fracase. Y todos los tipos de capital tienen, potencialmente, un lado oscuro desde el cual el capital se dedica a dañar a los demás.” (2003, pág. 158)

Un ejemplo de esto, puede ser lo planteado por Bourdieu, o incluso la creación de grupos con capital social pero mecanismos perversos, como las mafias. (Grootaert, 1998)

Por su lado, Dufur y Parcel (2001) reafirman la importancia del colegio como un espacio de creación de capital social en la medida que es la primera institución que organiza socialmente a los individuos en el transcurso de la vida, dando pautas y roles en la forma de relacionarse con los demás y qué esperar de ellos y de las instituciones a las que se adscriben. De esta forma, el tipo de ambiente que el colegio ofrezca a los estudiantes define en gran medida el capital social de ellos en términos de sus niveles de confianza y disposición a la asociación. Es precisamente éste el planteamiento esencial de esta tesis, ya que se propone que un colegio con educación para la paz puede generar mayores cambios en el capital social, todo esto en virtud de las dinámicas y explicaciones que muestran estos autores.

Como complemento a esto, Crosnoe plantea el espacio escolar como fuente de capital social con la visión que hace de la familia en cuanto a este tema:

“Families are a primary source of social capital for young people, especially in relation to their education. As children move through the educational system, parents can provide instrumental assistance, impart information about education and future opportunities, establish and reinforce norms of expected behavior

and achievement, and offer support for the navigation of new arenas and the experience of both success and failure, all of which foster better academic functioning.” (2004, pág. 268)

Así, el capital social sirve como una herramienta conceptual para explicar dinámicas sociales, tal como lo muestran los esfuerzos de Rosenfeld et al. (2001) por explicar problemas en las sociedades en torno a la ausencia de capital social. Por ejemplo, estos autores plantean que bajos niveles de capital social facilitan altos niveles de homicidio en la medida que representan la ausencia de reglas sociales informales y su cumplimiento y anonimato en virtud de la falta de cohesión entre individuos.

En cuanto a la medición, Lillbacka (2006) plantea que existen varias formas de medirlo, tanto desde el plano individual como en el estudio de grupos enteros, no obstante, Sudarsky (2008), quien es el precursor de su medición en Colombia, tiende a usar criterios colectivos, teniendo como principales variables las siguientes:

- Solidaridad y Mutualidad
- Participación Política
- Participación Cívica:
- Jerarquía o Articulación Vertical
- Relaciones Horizontales
- Actividades con los Medios
- Confianza Institucional.
- Control Social sobre el Estado
- Republicanismo Cívico
- Información y Transparencia

Estas variables funcionan como elemento central de la medición de capital social mediante las entrevistas o las encuestas, siendo el Banco Mundial uno de los organismos más importantes en impulsar estas metodologías (Social Capital Assessment Tool).

4. LA INTERSECCIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EL CAPITAL SOCIAL

Si se piensa que la violencia, entendida a partir de Galtung en sus tres formas (directa, estructural y cultural) es una de las principales dinámicas que la educación para la paz busca intervenir, Coletta y Cullen ofrecen un marco analítico útil para entender en qué punto la educación para la paz se entrecruza con el concepto de capital social. De esta forma, a partir de esto se puede empezar a pensar la forma como la educación para la paz y el capital social se presentan como dos herramientas que se complementan y sostienen en una relación directa. En efecto, Berkman y Kawachi (2000) afirman que el capital social implica una reducción en las predisposiciones a las diferentes formas de violencia dentro de una sociedad, ya que en niveles altos, mitiga tensiones en diversos aspectos sociales (étnicos, raciales, políticos, económicos) y contrarresta la posibilidad de formas de polarización dentro de una sociedad.

Sin embargo, el aporte más significativo en este sentido lo hace Colletta y Cullen en su trabajo *The Nexus between Violent Conflict, Social Capital and Social Cohesion* (2000), al afirmar que el capital social brinda condiciones a los individuos que les permiten darle un tratamiento debido a los conflictos y pensar formas alternativas en su solución, lo cual coincide de forma implacable con los preceptos sustanciales de la educación para la paz:

“Social cohesion is the key intervening variable between social capital and violent conflict, the degree to which vertical (a responsive state to its citizenry) and horizontal (cross-cutting, networked relations among diverse communal groups) social capital intersect, the more likely a society will be cohesive and thus possess the inclusive mechanisms necessary for mediating/managing conflict before it turns violent. (...) Weak societal cohesion increases the risk of social disorganization, fragmentation and exclusion, potentially manifesting itself in violent conflict”.
(2000, pág. 4)

Además, los autores afirman que la existencia de relaciones esencialmente verticales entre los individuos de una sociedad (ausencia de capital social), dan pie a situaciones de inequidad y exclusión que conllevan a tensiones sociales que se expresan mediante dinámicas de violencia cultural, estructural, y en su punto más álgido, directa. Posteriormente señalan: “*Social capital can help bridge and mitigate the exclusive relations that create the conditions for conflict (...) can serve as a key source of reconciliation and reconstruction in divided societies through the formation of broad and diverse networks.* (Colletta y Cullen, 2000, pág. 27)

Así, pensando la educación para la paz desde Fisas como un instrumento de creación de una cultura de paz, el capital social se presenta como una herramienta útil no sólo desde un punto de vista analítico sino también práctico, de tal forma que, como se ha señalado a lo largo del apartado, el capital social engloba las condiciones que persigue la educación para la paz: “*Peacebuilding involves not only economic reconstruction, or the rebuilding of physical infrastructure and economic stabilization, but also the fundamental revitalization of positive social capital and the strengthening of social cohesion*” (Colletta y Cullen, 2000, pág. 33). De esta forma, los autores ofrecen una relación recíproca entre los conflictos y el capital social, ya que un alto capital social permite un tratamiento adecuado de los conflictos, pero a su vez, la existencia de conflictos latentes o directos afectan directamente variables centrales del capital social como lo son la confianza y la horizontalidad de las relaciones entre individuos.

No obstante, es necesario no sólo concebir el capital social como un elemento fundamental en la resolución de los conflictos, sino también en su prevención. Si se piensa bajo el marco analítico presentado por Kriesberg, y en resonancia con lo reseñado al inicio del apartado respecto a Berkman y Kawachi (2000), en su estudio de los conflictos sociales, se puede pensar que ya sea que se manifiesten como violencia directa o indirecta, el capital social puede, por medio de la creación de imaginarios colectivos más incluyentes y participativos, otorgar condiciones

estructurales que supriman las situaciones inequidad o injusticia que dan pie a la latencia, emergencia y escalada de los conflictos sociales.

Su prevención y, en otros casos, su correcto manejo (ambos escenarios que se logran en gran medida por medio de la generación de condiciones sociales caracterizadas por altos niveles de capital social) evitan que en palabras de este autor, se desencadenen conductas coercitivas y destructivas por parte de los actores involucrados. (Kriesberg, 2003, pág. 22) Lo cual depende en gran medida de los niveles de cohesión que existan dentro de una sociedad, es decir, de una de las variables más importantes del capital social.

En este sentido, si se piensa en la relación que se hablaba entre los conflictos y las dinámicas sociales, y a la luz de Kriesberg, se podría plantear que el capital social en las comunidades tendría incidencia directa en la forma como los actores envueltos en los conflictos (que se dan naturalmente) se perciben mutuamente y en los medios que éstos se plantean para la consecución de sus respectivos objetivos:

“The participation of citizens everywhere in promoting methods, goals and identities that foster constructive conflicts is important [...] These developments converge to exacerbate old conflicts and generate new ones. These developments also implicate each of us in each others affairs, giving each of us a stake in the way others behave. They therefore provide an ímpetus to find and pursue constructive ways of waging struggles. They encourage us to recognize that no person or grup is in sole possession of truth or morality. Increased reliance on constructive conflict strategies con enhance benefits for all.” (2003, pág. 394)

Esta es precisamente la esencia de la educación para la paz, dirigir los conflictos que se dan dentro de una sociedad hacia outputs constructivos para ella, donde las diferentes partes perciban provechosa la salida alternativa y noviolenta al conflicto, teniendo como resultado un escenario beneficioso para cada una de los actores involucrados.

5. ELABORACION DEL INSTRUMENTO

Hasta este punto, se ha hecho hincapié en la predominancia que tienen las encuestas y entrevistas como sistema de medición del capital social. Sin embargo, se han desarrollado otros métodos para lograr su medición a través de la experimentación, específicamente mediante juegos de confianza impulsados especialmente por académicos pertenecientes a la teoría económica, donde se destacan los experimentos de Berg, Dickhaut y McCabe (1995), Buchan, Croson and Dawes (2002), Glaeser, Laibson, Scheinkman y Soutter (2000) entre otros.

Esta tesis, no obstante, se inclina hacia la utilización de encuestas, ya que este camino se enmarca de una forma más fiel a la teoría y conceptualización hecha en el capítulo anterior. Además, resulta ser el método más accesible y posible de desarrollar dados los recursos temporales y económicos con los que cuenta esta investigación.

De acuerdo a esto, el presente capítulo pretende mostrar los elementos fundamentales que se tuvieron en cuenta en la construcción del instrumento de medición de capital social que plantea esta tesis. Así, el procedimiento que se tuvo en cuenta para entender cómo medir el capital social en esta investigación, teniendo como principal soporte los planteamientos de la educación para la paz, se basó en las siguientes actividades:

1. Observación de estudios anteriores dedicados a la medición del capital social por medio de encuestas, con el fin de saber cuáles son las variables e indicadores centrales que sustentan la determinación de un índice de capital social en los informes de estos estudios. Se hizo observación de los siguientes estudios: Medida del Capital Social del Banco Mundial (*Social Assessment Tool*)¹, Estudio de Referencia del Capital Social Comunitario (*Social Capital Community*

¹ Encontrada en: web.worldbank.org

Benchmark)², Encuesta Social de Estados Unidos (*General Social Survey*)³, Encuesta General de Familias Inglesa (*General Household Survey*)⁴, Encuesta Mundial de Valores (*World Values Survey*)⁵, la Encuesta Social Europea (*Social European Survey*)⁶ y las hechas por John Sudarsky (2008) en Colombia.

2. Con el análisis de estas encuestas y los elementos conceptuales encontrados en la revisión de bibliografía, se encontró un grupo de variables que constituyen el capital social como concepto y medida. De este conjunto de variables, se seleccionaron las que más se acercan a los principios y fundamentos teóricos de la educación para la paz.

3. De estas variables seleccionadas, se buscaron los indicadores esenciales alrededor de las cuales se redactaron las preguntas de la encuesta, de tal forma que cada pregunta se dirigiera a las variables y sus respectivas categorías.

4. Finalmente, se hace la redacción de las preguntas, teniendo siempre en cuenta que van dirigidas, en su mayoría, a individuos menores de edad, por lo que la redacción y el sentido de las preguntas debía siempre fundamentarse en el contexto en el que se llevarían a cabo.

5. Selección de colegios: ya que se trata de comparar el capital social de dos colegios expuestos a contextos diferentes en la medida en que en uno se aplicó un programa de educación para la paz y en el otro no, se busca que sean dos colegios con estudiantes con rasgos socioeconómicos y culturales similares con el fin de reducir la explicación de las variaciones a la educación para la paz. Es decir, si existen grandes diferencias entre los dos grupos encuestados se espera que sean mínimas las variables externas que inciden en estas posibles disimilitudes.

² Encontrada en: <http://www.hks.harvard.edu/saguaro/communitysurvey/index.html>

³ Encontrada en: <http://www3.norc.umd.edu/gss+website/>

⁴ Encontrada en: http://data.gov.uk/dataset/general_household_survey

⁵ Encontrada en: <http://www.worldvaluessurvey.org/>

⁶ Encontrada en: <http://www.europeansocialsurvey.org/>

Con esto, a continuación se presentan las variables escogidas, y los elementos centrales seleccionados para la formulación de las preguntas:

- *Solidaridad y Mutualidad*: Esta variable es definida por Sudarsky como la propensión a ayudar o colaborar a la gente cuando tiene problemas (2008). En esta variable se mide la horizontalidad de las relaciones entre los estudiantes y de éstos con los profesores. En este sentido, se da idea de la propensión a ayudar a los demás cuando se encuentran envueltos en algún problema. En esta dimensión también se puede incluir la solución horizontal de los problemas colectivos que se le pueden presentar a los individuos. Esto, teóricamente se une a los planteamientos de la inclusión moral, en la medida que implica la disposición a hacer sacrificios por ayudar a los demás a lograr su bienestar (Opatow et al., 2005). Para estos autores, uno de los principales objetivos de la educación para la paz reside precisamente en esto: en crear escenarios de coordinación y cooperación entre los individuos de una sociedad en pro de la creación de sociedades más justas, igualitarias y dirigidas al compañerismo.

Se definen entonces como categorías el compañerismo (relación entre iguales) y la horizontalidad (relaciones con los profesores y demás estructuras del colegio). En cada una de estas categorías, los indicadores son la ayuda a los demás en situaciones problemáticas, la coordinación y la cooperación. Se plantea que estos indicadores dilucidan aspectos de la solidaridad y mutualidad entre los alumnos y profesores del colegio en la medida que ofrece idea qué tan igualitaria y recíproca es la naturaleza de las relaciones entre alumnos y de estos con los profesores.

- *Confianza*: definida por la RAE como la “*esperanza firme que se tiene de alguien o algo*” (consultado en línea), este trabajo pretende medir las predisposiciones y percepciones que tienen los estudiantes de las personas que los rodean e incluso los que se consideran extraños.

Dado que se trata de ideas que tienen los individuos acerca de los otros antes de involucrarse con ellos en una situación dada, o incluso antes de conocerlos, los principales indicadores de esta variables son las percepciones que tienen los individuos de aquellos que los rodean dentro del salón y las predisposiciones que se tienen a la hora de relacionarse con ellos o en otras palabras, los comportamientos que se espera de los demás en la presencia de determinada situación

- *Participación cívica y articulación vertical:* la participación cívica se define, según Sudarsky, como la pertenencia a organizaciones voluntarias seculares, lo que en este caso sería la vinculación a grupos de investigación, salidas de campo, o grupos dedicados a la acción social. Es decir, organizaciones de vinculación voluntaria. Como se dijo anteriormente, este elemento también implica dinámicas de cooperación entre las personas en búsqueda de un fin colectivo deseado, por lo que se relaciona de forma explícita con lo que busca la educación para la paz como proceso de transformación de mentes. Respecto a la articulación vertical, también son importantes las vinculaciones con organizaciones que articulan verticalmente la sociedad como la Iglesia, los gremios, los sindicatos o los partidos políticos etc. A propósito de estas tres primeras variables, resulta pertinente lo dicho por Fisas, al afirmar que la educación para la paz consiste en un proceso *“para el encuentro de las individualidades, una educación para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza...”* (1998)

El primer indicador es la pertenencia de los individuos en organizaciones dentro y fuera del colegio, ya que ya sea que lo hagan en cualquiera de los dos contextos, da idea la propensión a generar asociación en la persona encuestada. El segundo es la intensidad con la que el estudiante participa en las organizaciones a las que dice pertenecer, ya que no basta sólo con saber si pertenece o no, sino también la predisposición a participar y los grados de compromiso que está dispuesto a adquirir hacia éstas.

- *Participación política:* se trata del uso y conocimiento de los diferentes mecanismos de elección democrática de representantes (Sudarsky, 2008). El concepto de educación para la paz, como lo plantea Barahona, encuentra uno de sus principales fundamentos en el ejercicio y consolidación de la democracia y de su fomento por parte de los individuos que se involucran en sus procesos. (2008)

Los indicadores de esta variable son la participación del estudiante en actividades democráticas, como elecciones o manifestaciones. No obstante, las elecciones a las que se hace referencia se atañen sólo a dinámicas dentro del colegio, ya que fuera de él la participación de los encuestados es reducida dado que son menores de edad. El siguiente indicador son las diferentes percepciones que tiene el encuestado de la democracia y el sentido que le da a su participación (o abstención), ya que esto ahonda más en el alcance del programa de educación para la paz, ya que como Casas y Nordquist afirman, se trata de “transformar mentes”.

- *Confianza Institucional:* La confianza en un grupo dado de instituciones, en este caso los organismos administrativos y disciplinarios del colegio, hace referencia a la creencia de que éstas actuarán de manera adecuada en determinadas situaciones y contextos. (Sudarsky, 2008)

El único indicador usado para dar idea de la confianza que sienten los estudiantes hacia las instituciones con las que se relaciona (tanto dentro como fuera del colegio), es el de las percepciones que ellos tienen de éstas. Se pregunta por instituciones del colegio y externas porque desde el mismo espacio escolar se puede fomentar o debilitar la confianza a distintas instituciones de niveles superiores como la policía o el mismo gobierno.

- *Control social:* Según Sudarsky, el control social es la forma como una sociedad monitorea y direcciona el correcto funcionamiento y desempeño de instituciones como el Estado, el Congreso, Fiscalía etc. (2008). Haciendo un

paralelo de este factor en escalas mayores en relación a estas instituciones, en este trabajo se trataría de los estudiantes y las formas como se controla a los organismos dedicados a la administración y disciplina dentro del colegio, teniendo como ejemplo el hecho de saber en qué se invierte el dinero que se paga en la matrícula, entre otros. El control social y la confianza institucional son dos variables que se acercan bastante a uno de los más importantes ejes de la educación para la paz desde la concepción de Fisas, como lo es la desobediencia civil responsable, definida como *la elección con conocimiento y la crítica [...] para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política.* (1998, pág. 373), ya que implica tener control sobre el correcto funcionamiento de organismos de autoridad y su aplicación de la justicia y de las reglas de juego dentro de un grupo de personas específico, en este caso, el colegio. Además, también se trata de otorgarle confianza a las instituciones cuando éstas se la merecen y actúan de manera correcta.

Los indicadores son por un lado, las labores de monitoreo y búsqueda de información que hacen los estudiantes en relación a las actividades y decisiones de diversas instituciones y por otro, las acciones que ejercen cuando perciben o identifican un funcionamiento incorrecto de ellas.

De esta forma, identificadas las variables, se diseñó la encuesta que se presenta a continuación. Es importante saber que si bien por facilidades en la justificación teórica de su elaboración se muestran explícitamente las variables, categorías e indicadores que se pretenden medir, a los estudiantes se les presenta de forma seguida para evitar predisposiciones a la hora de responder. El formato de la encuesta se presenta en el Anexo A. Al observarla, se evidencia que en la mayoría de preguntas se presentan diferentes escenarios (algunos más drásticos que otros) a los estudiantes con el fin de identificar los comportamientos que éstos tendrían dependiendo de la situación en la que se encuentren ellos mismos, sus profesores y sus demás compañeros.

6. ¿SE PUEDE GENERAR CAPITAL SOCIAL EN LOS COLEGIOS A TRAVES DE LA EDUCACION PARA LA PAZ?

El siguiente capítulo pretende mostrar y analizar los resultados de la aplicación de las encuestas diseñadas, todo esto a la luz de los planteamientos presentados alrededor de los conceptos centrales de la tesis.

6.1. Descripción de las muestras

Como bien se dijo antes, se trata de una comparación entre las actitudes y creencias de los estudiantes de un colegio que ha aplicado educación para la paz, con las de estudiantes de uno que no incorpora estos elementos en su modelo educativo. De esta forma, se encuestaron alumnos del grado décimo de ambos colegios, los cuales son privados, católicos y a pesar de ser de pertenecer a localidades distintas, son cercanos. Esta elección se da en virtud de que se pretende que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes de ambos colegios sean lo más similares posibles.

6.2. Liceo de Cervantes el Retiro: una iniciativa para generar confianza entre estudiantes⁷

El Liceo de Cervantes el Retiro se encuentra en la localidad de Chapinero, en la Carrera 8va con calle 83. Es un colegio católico que en su funcionamiento ha mostrado un constante interés por fomentar relaciones pacíficas entre los alumnos. Para esto, se ha diseñado un programa para evitar la intimidación escolar o “bullying”, el cual es coordinado por Mauricio Neira.

De esta forma, el programa tiene como una de sus principales características la identificación de lo que el mismo Departamento de Orientación del colegio denomina “líderes negativos”, que son los alumnos que tienden a presentar mayor

⁷ Toda la información presentada en este apartado fue obtenida a través del Departamento de Psicología y Orientación del Colegio

agresividad hacia sus compañeros y que pueden ser imitados por otros, generando un ciclo de agresiones dentro de las aulas.

Para evitarlo, se identifican a los alumnos con estas características y se llevan a cabo una serie de talleres, tanto aislados como con el resto del grupo, para generar cambios en los comportamientos agresivos de los individuos que están más propensos a presentarlos.

Además, de forma bimestral y en ocasiones mensual, el área de psicología desarrolla talleres con el fin de mejorar las capacidades socio afectivas de los estudiantes, su autoestima, la agresividad y el manejo de las emociones. Éstos, se llevan a cabo durante la realización de retiros espirituales con el fin de exponer a los alumnos a una mayor convivencia, de tal forma que se pretenden fortalecer las relaciones y vínculos que ellos sostienen.

Por último, actualmente se aplica el Proyecto de Ética y Filosofía Para Niños, el cuál funciona a través de la pedagogía y pretende dar bases a los estudiantes de cursos más bajos sobre normas de convivencia, ética y comportamiento.

6.3. Gimnasio de los Cerros

El Gimnasio de los Cerros se ubica en el oriente de la localidad de Usaquén, en la Calle 119 con carrera 4ta. También es un colegio católico que si bien tiene iniciativas por mejorar la convivencia de los estudiantes, por ejemplo, por medio de retiros o viajes, no ha diseñado ni aplicado un programa concreto que se acerque en el plano conceptual o práctico a lo que se ha presentado aquí como educación para la paz.

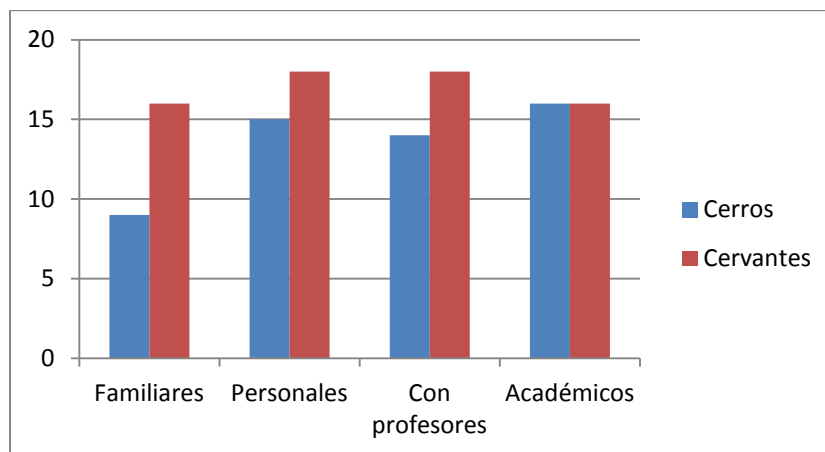
De esta forma, siguiendo lo planteado en la hipótesis, se espera que los estudiantes del Liceo Cervantes el Retiro, presenten mayores niveles de capital social que los del Gimnasio de los Cerros, dados los programas, actividades y talleres a los que han sido expuestos.

6.4. ¿Cómo se relacionan los estudiantes entre ellos?

La forma como los estudiantes se relacionan entre ellos puede ser uno de los elementos más vulnerables a ser transformados en la medida que son las actitudes y comportamientos a los que mayor acceso pueden tener las estructuras administrativas y disciplinarias del colegio, aplicando normas de convivencia y ciertas reglas que afectan y moldean costumbres a la hora de relacionarse con otros individuos.

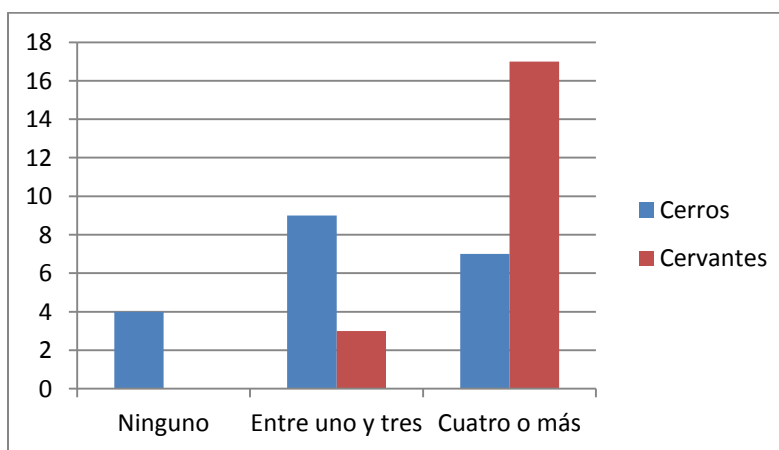
En efecto, esto se presenta en los resultados del estudio desarrollado en esta tesis, ya que los estudiantes del colegio donde se implementó un programa de educación para la paz, mostraron tener relaciones más estrechas con sus compañeros que los del colegio donde no se aplicó. De esta forma, se encuentra que si bien los resultados en cuanto a la solidaridad mostrada hacia los demás son similares, en el Liceo Cervantes, los estudiantes revelaron mayor disposición a ayudar a sus compañeros en situaciones que requieren mayor compromiso. Así, de los alumnos encuestados en este colegio, casi la totalidad mostró una gran inclinación a ayudar a sus compañeros envueltos en problemas familiares (16) y personales (18), los cuales representan un mayor grado de intimidad que los problemas académicos o con otros estudiantes. Otro rasgo de esta afirmación es el hecho de que 2 de los estudiantes encuestados en el colegio sin educación para la paz afirmaron no estar dispuestos a ayudar a sus compañeros en ninguno de los escenarios planteados, elemento que no se encontró en ningún caso del Liceo Cervantes.

Gráfica 1: situaciones en las que los estudiantes ayudarían a sus compañeros



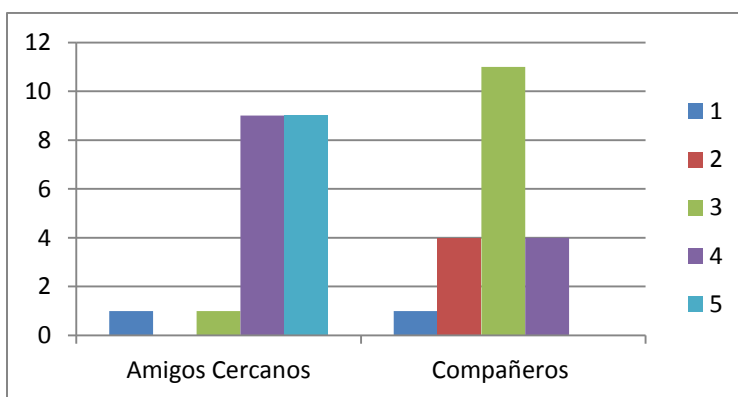
En cuanto a la configuración de redes sociales de las que habla Putnam (1993), el Liceo Cervantes mostró una mayor cohesión que el Gimnasio de los Cerros, ya que cuando se les preguntó por la cantidad de amigos cercanos que consideraban tener dentro del salón, todos los estudiantes del Liceo afirmaron tener por lo menos uno, de tal manera que de los 20 encuestados, 17 afirmaron tener cuatro o más, mientras que en los Cerros sólo 7 respondieron de esta forma. Así, el promedio de amigos cercanos que cada estudiante tiene en el Liceo Cervantes es de 7 mientras que en Los Cerros, esto representa una gran diferencia si se tiene en cuenta que se trata de una muestra reducida.

Gráfica 2: Número de amigos cercanos que dicen tener los alumnos de los colegios encuestados

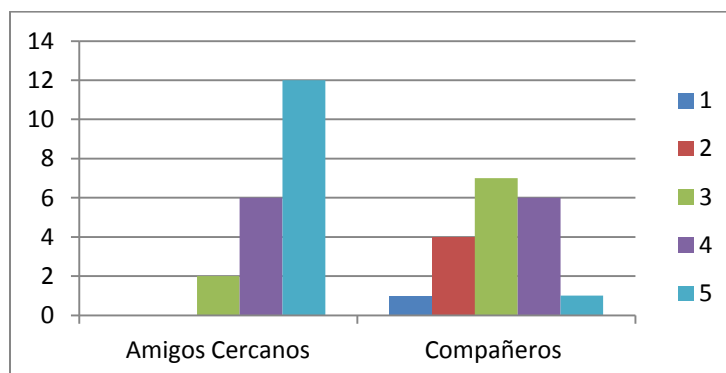


Por otro lado, cuando se habla de confianza el Liceo Cervantes muestra también resultados más positivos que el Gimnasio de los Cerros, en la medida que cuando se les pidió calificar el grado de confianza que sienten hacia sus amigos cercanos del salón y los compañeros que no considera dentro de este grupo, el colegio con educación para la paz mostró de forma ligera mayores grados de confianza hacia los otros alumnos, tanto los amigos cercanos como los demás compañeros. En el Liceo Cervantes y los Cerros 18 estudiantes le dieron una calificación alta al grado de confianza que sentían hacia sus amigos cercanos. Por otro lado, en los Cerros la calificación media predominó a la hora de juzgar la confianza hacia los demás compañeros (11 calificaron con 3 esta variable), mientras que en Cervantes esta mayoría se distribuye entre una calificación media y una media-alta (7 respondieron 3 y 6 calificaron con 4)

Gráfica 3: Calificación que otorgaron los estudiantes al grado de confianza sentido hacia sus amigos cercanos y demás compañeros del salón en el Gimnasio de los Cerros



Gráfica 4: Calificación que otorgaron los estudiantes al grado de confianza sentido hacia sus amigos cercanos y demás compañeros del salón en el Liceo Cervantes.



Sin embargo, en cuanto a las expectativas que tiene un estudiante de los demás y lo que cree que ellos piensan de él, los resultados son similares, de tal forma que cuando se les preguntó cómo creen que reaccionarían sus compañeros si le pidiesen ayuda, en ambos colegios 15 individuos afirmaron que éstos le ayudarían. Además, ante la pregunta *¿consideras que tus compañeros de curso confían en ti?* 14 estudiantes del Liceo Cervantes respondieron que sí, mientras que en los Cerros lo hicieron 16.

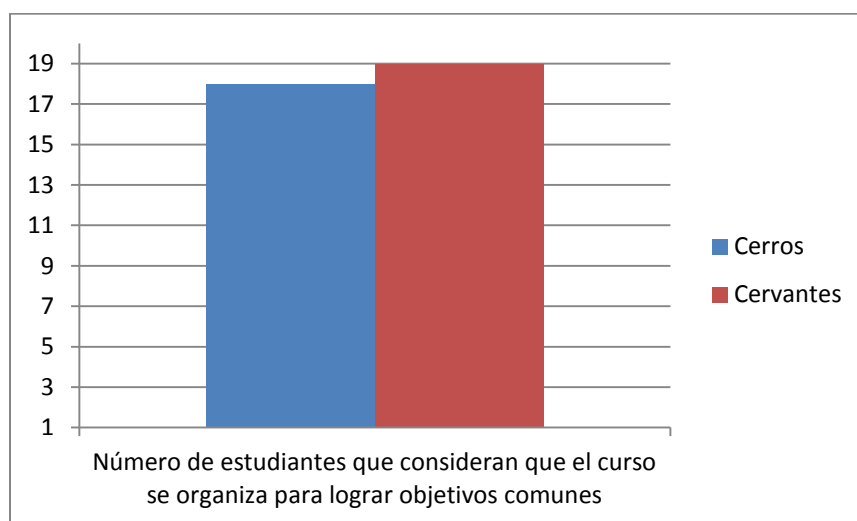
Un hallazgo interesante en cuanto al papel de la familia en la generación de capital social y en la socialización de conductas inclinadas a la asociación (Coleman, 1988), es que si bien en ambos colegios dos estudiantes afirmaron tener una relación regular o mala con su familia y poca confianza hacia las personas de su núcleo familiar, los dos estudiantes del Liceo Cervantes desarrollaron una cercanía y gran confianza con sus compañeros de curso, mientras que los dos de los Cerros constituyeron una amistad cercana con muy pocas personas, incluso, como lo muestra un individuo, con ninguna.

Esto expresa la relación que plantea Crosnoe (2004) entre el sistema educativo y la familia en la generación de capital social en los niños. Este autor la evidencia en un solo sentido, de tal forma que la familia puede ayudar a contrarrestar o asistir un sistema educativo que promueve o no la confianza. Sin embargo, este caso

muestra esta relación en el sentido contrario, ya que el colegio otorga condiciones para que los estudiantes que no logran desarrollar la confianza en su ambiente familiar, lo desarrollen en el escolar.

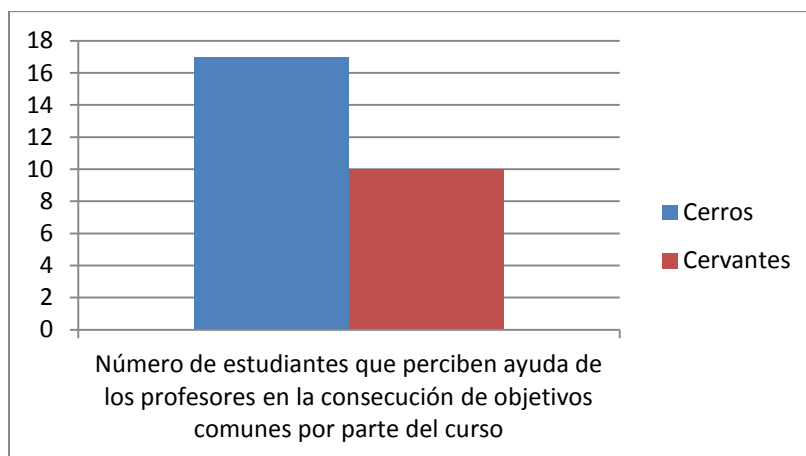
Un último rasgo en cuanto a la relación entre alumnos se refiere es el de la organización para lograr objetivos, variable que arrojó resultados muy similares entre los dos colegios, ya que en ambos, casi la totalidad de estudiantes (19 en Cervantes y 18 en los Cerros) afirmaron que los estudiantes del curso normalmente se organizan para lograr objetivos colectivos planteados.

Gráfica 5: Número de estudiantes que consideran que el curso se organiza para lograr objetivos comunes



No obstante, en relación a la cuestión de la ayuda de los profesores en la consecución de tales objetivos, los estudiantes de los Cerros expresaron que los profesores se involucran en la mayoría de veces, caso contrario al del Liceo Cervantes, donde sólo la mitad afirmó percibir ayuda de los profesores en estos aspectos.

Gráfica 6: Número de estudiantes que perciben ayuda de los profesores en la consecución de objetivos comunes por parte del curso

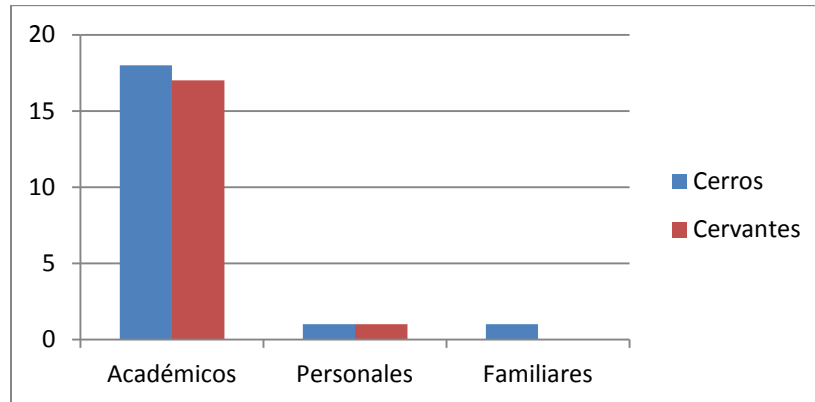


6.5. La relación con los profesores y la institución

La relación de los estudiantes con los profesores corresponde otra variable que mostró resultados marcadamente diferenciados entre los dos colegios analizados. Sin embargo, en este caso, se encuentra que los estudiantes del Gimnasio de los Cerros, siendo el colegio que no recibe educación para la paz, lograron cimentar relaciones con los profesores mucho más estrechas que en los estudiantes y profesores del Liceo Cervantes.

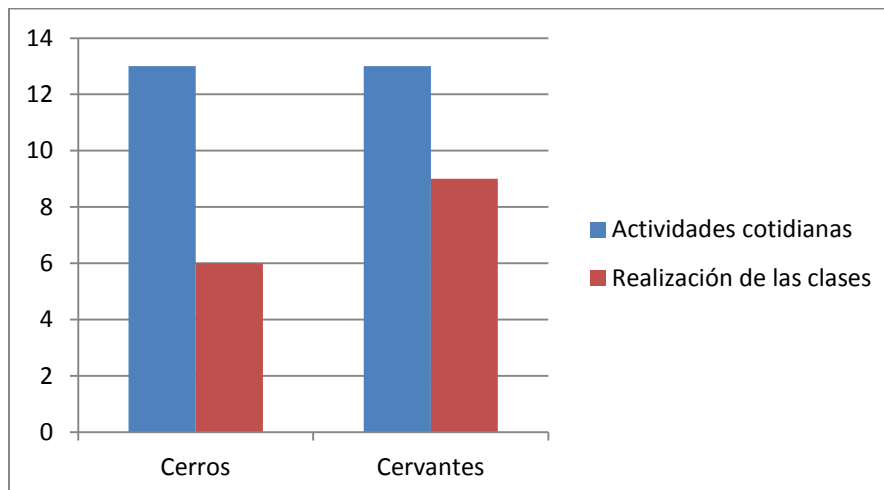
Los resultados son similares en la medida que en ambos casos la mayoría de estudiantes afirmaron que acuden a sus profesores cuando tienen problemas académicos (18 en Cerros y 17 en Cervantes), sin embargo, cuando son problemas más íntimos los alumnos no recurren a los profesores ni dan participación en sus problemas. Es decir, se trata de un vínculo que se da únicamente en virtud de temas académicos.

Gráfica 7: situaciones en las que los estudiantes acuden a sus profesores



No obstante, se encuentran resultados muy distintos en cuanto a la colaboración que se da a los profesores, ya que en el Liceo Cervantes los estudiantes tienden a colaborar más con los profesores en el funcionamiento de las clases, de tal forma que seis estudiantes mostraron estar dispuestos a colaborar en todos los escenarios planteados, mientras que en los Cerros sólo uno. Además, se revela que en este último colegio, 14 estudiantes mostraron disposición a colaborar en máximo un escenario presentado.

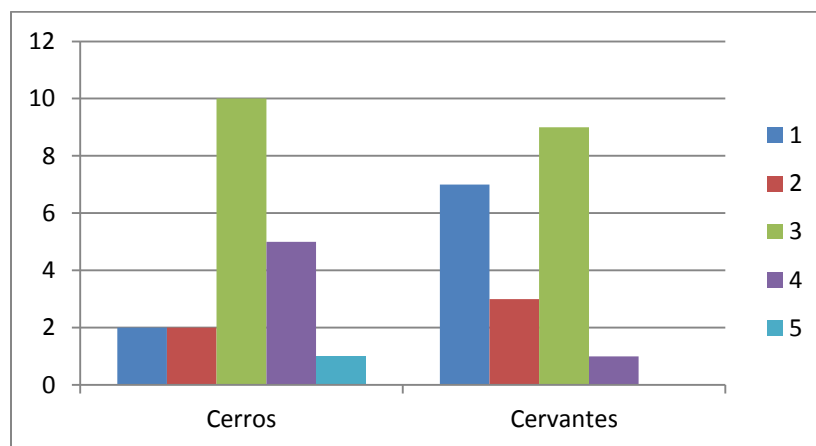
Gráfica 8: situaciones en las que los estudiantes colaboran con sus profesores



Sin embargo, uno de los elementos más importantes para analizar la horizontalidad de las relaciones entre estudiantes y profesores es la propensión a

que se generen lazos de amistad entre estos dos grupos de personas. En efecto, el Gimnasio de los Cerros muestra que hay una tendencia a que los estudiantes sientan una mayor confianza hacia los profesores. A la hora de calificar la confianza que sentían hacia sus profesores, 10 estudiantes del Liceo Cervantes otorgaron una calificación baja a esta variable, mientras que en los Cerros sólo 4 dieron respuestas de esta naturaleza. Esta información sobre el Liceo Cervantes insinúa una relación claramente desarticulada entre los alumnos y los profesores dentro del colegio

Gráfica 9: Calificación que otorgaron los estudiantes al grado de confianza sentido hacia sus profesores

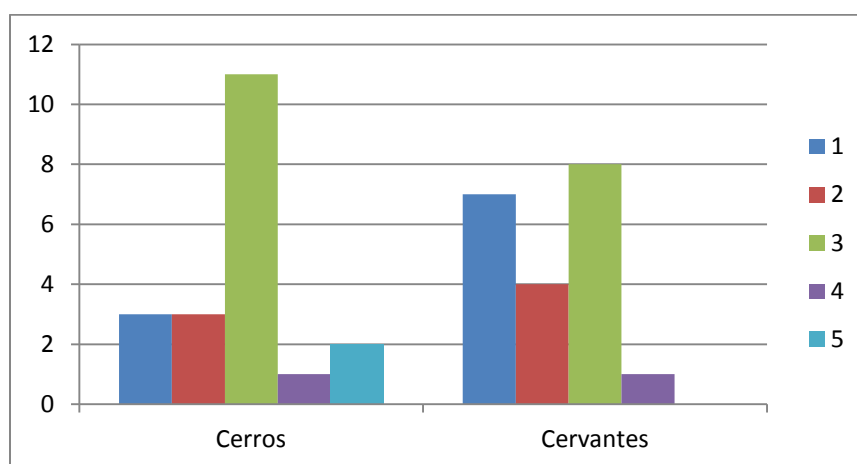


Sin embargo, cuando se habla de la relación con las directivas del colegio, ambos casos mostraron una clara desconfianza hacia ellas, de tal forma que en los Cerros 17 otorgaron una calificación regular o mala al grado de confianza sentido hacia las directivas y en Cervantes, 18. Así, si bien la confianza hacia la institución es baja, esto no implica necesariamente una relación distante entre los alumnos y sus profesores, como lo evidencia el caso del Gimnasio de los Cerros.

6.6. Confianza Institucional

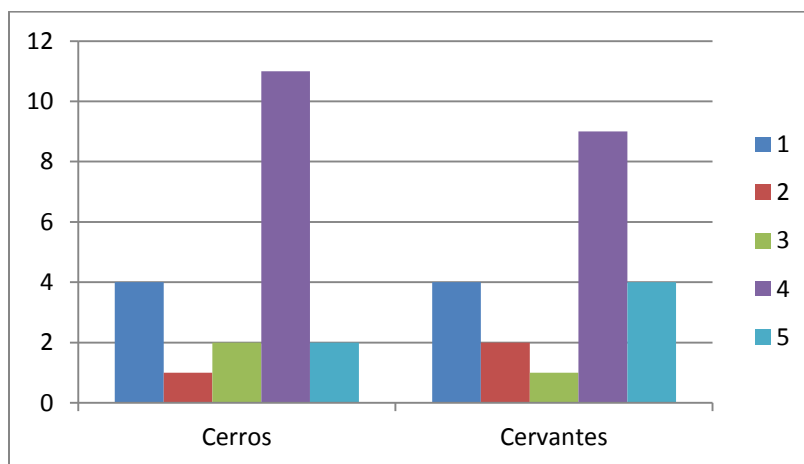
Como bien se dijo anteriormente, ambos colegios muestran alumnos con poca confianza hacia la institución educativa a la que pertenecen. Sin embargo, resulta interesante analizar la confianza que desarrollan hacia instituciones superiores, como la policía o el gobierno. En cuanto a la confianza hacia la policía, en ambos casos se observa que los niveles son bajos, de tal forma que en los dos colegios, menos de cuatro personas afirmaron sentir una confianza significativa hacia esta institución.

Gráfica 10: Calificación que otorgaron los estudiantes al grado de confianza sentido hacia la Policía

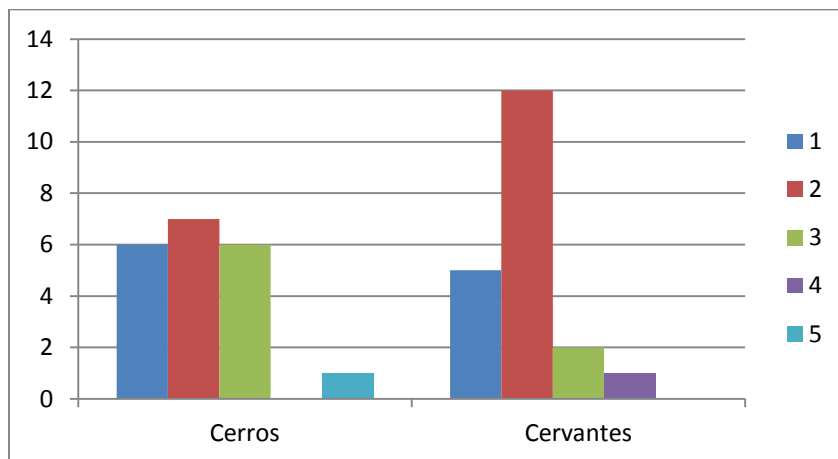


No obstante, en cuanto a las Fuerzas Armadas, se muestra una mayor confianza, teniendo los dos colegios resultados idénticos, ya que en ambos 13 personas afirmaron sentir una confianza elevada (calificaciones de 4 y 5) hacia este ente. Cuando se hace referencia al Gobierno, los estudiantes de ambos colegios muestran gran desconfianza, sin embargo, los Cerros muestra una leve tendencia a sentir mayor confianza, de tal manera que mientras que en el Liceo Cervantes 17 personas mostraron otorgar poca confianza al Gobierno, en este colegio lo hicieron 13.

Gráfica 11: Calificación que otorgaron los estudiantes al grado de confianza sentido hacia las Fuerzas Armadas



Gráfica 12: Calificación que otorgaron los estudiantes al grado de confianza sentido hacia el Gobierno



De esta forma, cuando se hace referencia a la confianza institucional desarrollada en los colegios estudiados, se encuentran resultados muy similares, donde las Fuerzas Armadas son una entidad que recibe gran confianza por parte de los encuestados, y por otro lado, se percibe una marcada desconfianza hacia el Gobierno y la Policía.

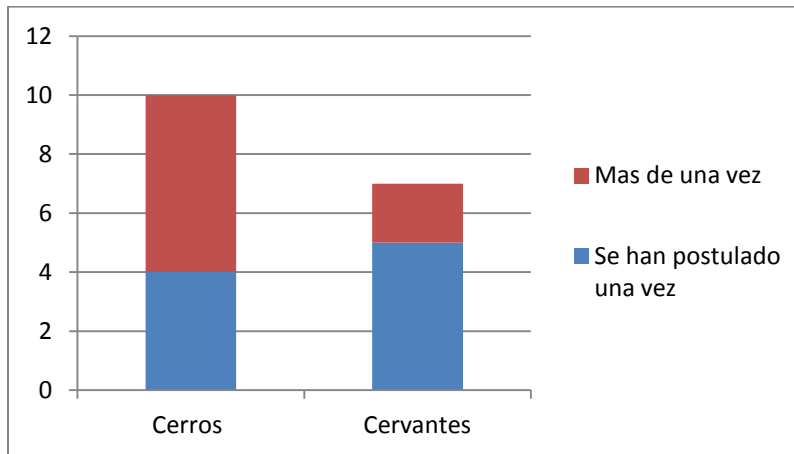
6.7. ¿Afecta la educación para la paz la tendencia a participar de los estudiantes?

Si bien se encuentra que la mayoría de los encuestados de ambos colegios tienen una participación bastante activa en el desarrollo de sus pasatiempos, muy pocos incorporan a estas actividades la pertenencia y participación en organizaciones. Por ejemplo, en cuanto a las organizaciones que articulan verticalmente la sociedad como la Iglesia o los partidos políticos, las cuales según Sudarsky “*su capacidad para generar Ksocial se hizo evidente desde 1997*” (2008, pág. 3), se encuentra que en los colegios la participación es mínima, de tal forma que ninguno de los encuestados reveló colaborar con algún partido político, y tan sólo 6 (4 de los Cerros y 2 del Liceo Cervantes) declararon participar activamente en dinámicas y eventos de la Iglesia.

En cuanto a la participación cívica el panorama es similar, ya que si bien los Cerros muestra un número levemente mayor, en ambos colegios la pertenencia en grupos comunitarios es mínima, ya que en el Liceo Cervantes sólo una persona lo hace activamente y en los Cerros, 3. Esta tendencia persiste incluso cuando se trata de organizaciones constituidas por el mismo cuerpo estudiantil, ya que en ambos casos, sólo dos personas en cada colegio afirmaron pertenecer a ellas.

Al hablar de la intensidad de participación de los estudiantes en mecanismos democráticos dentro del colegio los resultados tienen una mayor variación. De esta forma, se encuentra que 6 estudiantes del Liceo Cervantes se han postulado por lo menos una vez a elección de personero, vice-personero o concejo estudiantil, de los cuales sólo dos lo han hecho más de una vez. Entre tanto, el Gimnasio de los Cerros revela que 10 se han postulado, de los cuales 7 lo han hecho más de una vez. Así, se muestra que en los Cerros los estudiantes tienen una predisposición levemente mayor a postularse a cargos de elección estudiantil.

Gráfica 13: Estudiantes que se han postulado a cargos de elección estudiantil



Sin embargo, cuando se habla del ejercicio del voto, en los Cerros 19 han votado al menos una vez, pero 13 de ellos lo han hecho menos de cinco veces. En contraposición, se encuentra que 17 estudiantes del Liceo Cervantes han votado 10 veces o más, y sólo uno no lo ha hecho nunca. En cuanto a la participación fuera del colegio, como por ejemplo en manifestaciones, en ambos colegios sólo 4 personas afirmaron haberlo hecho alguna vez, sin embargo, en los Cerros ninguno lo hizo más de 3 veces, mientras que en el Liceo los que lo hicieron fue en más de seis oportunidades.

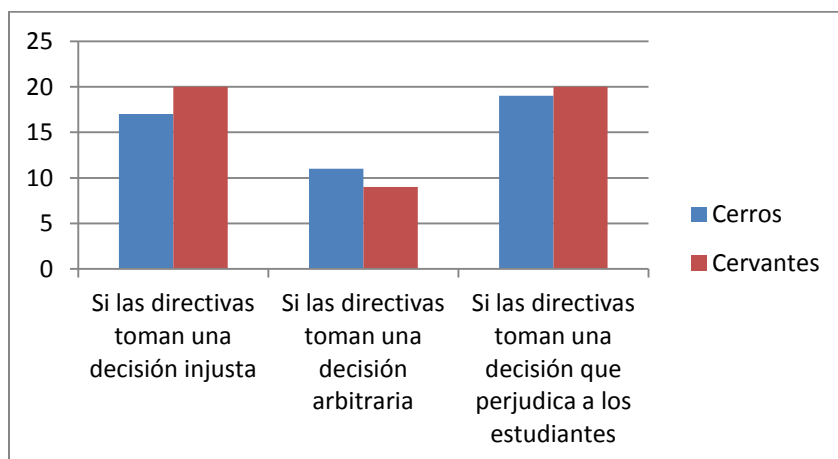
A pesar de estas diferencias en torno a la intensidad de participación política (teniendo en cuenta que son menores de edad), en ambos colegios 17 personas creen que la votación y la participación política en general son mecanismos efectivos y legítimos para lograr objetivos. Así, se encuentra que aquellos que respondieron negativamente a esta pregunta (4 en Cervantes y 3 en Cerros), son los menos participativos de su respectivo grupo de encuestados.

En efecto, se puede decir que el hecho de que los estudiantes del Liceo Cervantes tiendan a participar más en votaciones radica en que, en primer lugar, implica menos compromiso con el proceso que el que se adquiere con la postulación, y

por otro lado, porque, como lo muestra la encuesta, la mayoría (16) dice estar informado de los procesos y decisiones administrativas que se llevan a cabo en el colegio, los cuatro restantes coinciden con el grupo de estudiantes que participan poco y que además, perciben como inútiles estos mecanismos para lograr objetivos concretos. En contraste, 14 de los estudiantes encuestados en los Cerros aceptaron estar poco o nada informados de estos procesos.

Por último, en cuanto al control social del que habla Sudarsky (2008), se encuentra que en ambos colegios casi la totalidad de los estudiantes están dispuestos a intervenir en las decisiones de directivas o profesores que consideren injustas (20 en Cervantes y 17 en los Cerros) o que los perjudique (20 en Cervantes y 19 en los Cerros). Incluso, se encuentra la tendencia de que los estudiantes de los colegios, así perciban una decisión como arbitraria, no intervienen si no les perjudica.

Gráfica 14: situaciones en las que los estudiantes intervendrían en la toma de decisiones de las directivas



7. CONCLUSIONES

Al pensar los conceptos de capital social y educación para la paz, esta tesis demostró que plantearlos de forma relacionada es viable, e incluso, provechoso para entender de forma tangible elementos de un concepto que, a pesar de estar ampliamente desarrollado teóricamente, en la práctica su aplicación aún no es muy concreta en cuanto a las estrategias y caminos a utilizar y sobre todo, en la medición de su impacto.

Ante esto, esta tesis plantea la posible utilidad de la medición de capital social como un camino para medir los cambios que pueden generar en los grupos los programas de educación para la paz. Si bien para esto se tiende a analizar la reducción en las agresiones entre estudiantes, resulta necesario observar cambios en actitudes, comportamientos y creencias de los individuos, esto si se tiene claro que la educación para la paz va mucho más allá que evitar agresiones, se trata, en términos de Casas, de cambiar mentes.

A partir de esto, pensar el capital social relacionado con la educación para la paz, pone sobre la mesa nuevas perspectivas a analizar en cuanto al alcance de los programas, llegando a cambiar la forma como los estudiantes se perciben dentro del grupo. Esta intuición llevó a que se analizaran los puntos en común entre estos dos conceptos y que, además, se presentara un ejemplo de cómo la educación para la paz puede alterar variables de capital social dentro de un grupo dado. Así, si se perciben cambios en estas variables, su observación puede señalar el impacto de un programa concreto de educación para la paz.

Los puntos comunes hallados a lo largo de la investigación giran en torno a la formación de ciudadanos con las siguientes características:

- Solidarios con los individuos que los rodean, tanto cercanos como aquellos que se pueden llegar a considerar desconocidos. Esta solidaridad se basa en la

confianza que se siente hacia los demás, teniendo la esperanza firme que los demás actuarían de forma positiva hacia ellos en distintas situaciones

- Participativos, tanto política como cívicamente, registrando un activismo elevado tanto en instancias democráticas como en organizaciones que impliquen un compromiso con la sociedad y una capacidad asociativa relevante. Esta participación implica el interés y el esfuerzo de generar cambios en la sociedad.
- De acuerdo a lo anterior, los conceptos plantean la pertinencia de formar ciudadanos que controlen las decisiones de las instituciones estatales, con el fin de evitar la aparición de relaciones autoritarias y demasiado verticales entre la sociedad y sus representantes políticos.

Ante estos puntos comunes encontrados, aparece la necesidad de comprobarlo mediante un caso práctico. Para esto, se llevaron a cabo unas encuestas en dos colegios, las cuales mostraron resultados que respaldan la hipótesis planteada en la presente investigación.

Se encontró que los estudiantes del Liceo Cervantes el Retiro tienen relaciones mucho más estrechas entre ellos que los estudiantes del Gimnasio de los Cerros. En efecto, este es el rasgo más significativo que se encontró en cuanto a las diferencias entre los dos casos. Diferencia que resulta fácil de explicar si se tiene en cuenta el enfoque del programa que se aplica en el Liceo Cervantes, ya que está claramente dirigido a mejorar las relaciones entre los estudiantes, con el fin de evitar las agresiones tanto físicas como verbales y psicológicas.

Al ver esto, se afirma que la educación para la paz puede generar cambios en las variables de capital social, sin embargo, el alcance de esta transformación depende tanto del enfoque y diseño del programa como de las condiciones iniciales que tiene el grupo antes de participar del programa. Este ejemplo lo

demuestra, ya que si bien la confianza entre estudiantes muestra mejores resultados en el colegio donde se presentaron esfuerzos más importantes por generar cambios en esta variable, muchas otras resultaron similares en ambos casos, lo que también dice mucho sobre las limitaciones que tiene el programa de Educación para la Paz planteado en el Liceo Cervantes al no generar resultados comparativamente mejores a los de otros colegios en algunos aspectos e indicadores.

Así, como recomendación y como una cuestión a tratar, es el planteamiento y diseño de programas de educación para la paz con una perspectiva pluridimensional, que no sólo busquen cambios en un aspecto, sino en varios anteriormente citados en este texto (participación, control social etc.) y pensados para generar confianza no sólo con personas cercanas, sino con desconocidos, lo cual es la diferencia sustancial entre lo que Putnam denomina capital social puente (bridging) y capital social vínculo (bonding).

De esta forma, se comprueba la hipótesis en la medida que se demuestra la relación teórica entre estos dos conceptos y la capacidad de la educación para la paz de generar capital social. En este caso concreto, el pensar la educación para la paz a la luz del capital social sirvió para medir el impacto del programa aplicado en el colegio Liceo Cervantes el Retiro, mostrando resultados levemente mejores en los indicadores específicos en los que está enfocado el programa, evidenciando una relación práctica un poco menos sólida que la presentada en el plano teórico.

BIBLIOGRAFÍA

- Avis., J., (2002), "Social Capital, Collective Intelligence and Expansive Learning: Thinking through the Connections. Education and the Economy". En: British Journal of Educational Studies, Vol. 50, No. 3
- Barahona. F. "La educación para la paz: Un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad" en: Yudkin, A. y Pascual, A. (Eds.) (2008). "Educando para la Paz en y desde la Universidad: Antología Conmemorativa de una Década". San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz/Universidad de Puerto Rico, Primera Edición
- Berg, J., Dickhaut, J. y McCabe (1995), "Trust, reciprocity and social history.". En: Games and Economic Behavior, Vol 10. University of Iowa
- Boulding, E. (1992), "The concept of peace culture" en: Peace and Conflict Issues after the Cold War, UNESCO, Paris
- Bourdieu, P., (1986), 'The Forms of Capital'. En: Richardson, J (ed)., Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, New York: Greenwood.
- Bourdieu, P., Wacquant, L., (1992), "An Invitation to Reflexive Sociology", University of Chicago Press.
- Buchan, N., Croson, R. y Dawes (2002), "Swift neighbors and persistent strangers: a cross-cultural investigation of trust and reciprocity in social exchange". En: American Journal of Sociology, Volume 108, Issue 1
- Cabezudo, A., (2006) "Educación para la paz y los derechos humanos: un desafío actual". En: Hechos del Callejón. Revista del UNDP .Año 2, Nro 15. Bogotá, Colombia.

- Casas, A. “¿Cambiando mentes? La educación para la paz en perspectiva analítica”, en Salamanca, M. (Coord.) (2008). Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina. Instituto de derechos Humanos, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Chaux, E. & Velásquez, A.M. (2009). Peace education in Colombia: The promise of citizenship competencies. In: V. Bouvier (Ed.). Colombia: Building peace in a time of war. Washington, D.C.: United States Institute of Peace. Pp. 159-171.
- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: A multi-component program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. En: Conflict Resolution Quarterly, 25
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A.M., Rodríguez, G.I., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., & Velásquez, A.M. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 1
- Coleman, J.. (1988). “Social Capital in the Creation of Human Capital.”. En: American Journal of Sociology 94
- Coleman, J., (1990). Foundations of Social Theory. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Colletta, N., Cullen, M., (2000), “The Nexus between Violent Conflict, Social Capital and Social Cohesion”. En: Social Capital Initiative Working Paper No. 23, World Bank, Washington D.C.
- Crosnoe, R., (2004), “Social Capital and the Interplay of Families and Schools”. En: Journal of Marriage and Family, Vol. 66, No. 2
- Fisas, V., (1998). Cultura de paz y gestión de conflictos, Barcelona, Icaria/UNESCO

- Fukuyama, F. (1995). "Trust: The Social Values and the Creation of Prosperity". New York: Free Press.
- Galtung, J. (1990), "Cultural Violence". En: Journal of Peace Research, Vol. 27, No. 3
- Gauntlet, D., (2011), Making is Connecting: The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0, Polity Press, Primera Edición.
- Glaeser, E. Laibson, D. Scheinkman J. y C. Soutter (2000) "Measuring trust". En: Quarterly Journal of Economics, Volume 115, Issue 3. Oxford
- Grootaert, C. (1998). "Social Capital: The Missing Link?". En: Social Capital Initiative Working Paper 3. World Bank, Washington, D.C.
- Hemingway, J., (2006): "Leisure, social capital and civic competence", Leisure/Loisir, 30:2
- Jares, X. (1999), Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid, Popular.
- Kawachi, I., Berkman.L., (2000). "Social Cohesion, Social Capital, and Health". En: Kawachi, I., Berkman.L., Social Epidemiology, Oxford University Press: Oxford
- Kriesberg, L., (2003)., "Constructive conflicts: from escalation to resolution", Rowman and Littlefield, Second Edition, Oxford, New York

- Lillbacka, R., (2006), "Measuring Social Capital: Assessing Construct Stability of Various Operationalizations of SocialCapital in a Finnish Sample". En: Acta Sociologica, Vol. 49, No. 2

- Morán, A., Yudkin, A. "Educar para la paz en convivencia solidaria: Hacia una agenda compartida de investigación en acción". En: Yudkin, A. y Pascual, A. (Eds.) (2008). "Educando para la Paz en y desde la Universidad: Antología Conmemorativa de una Década". San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz/Universidad de Puerto Rico, Primera Edición

- Nahapiet, J., Ghoshal, S., (1998), "Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage". En: The Academy of Management Review, Vol. 23, No. 2

- Narayan, D., (1999). "Social Capital and the State: Complementarity and Substitution.". En: Policy Research Working Paper 2167. Poverty Division, Poverty Reduction and Management Network, Washington, D.C.

- Narayan, D. (1995). "Designing Community-Based Development.". En: Environment Department Paper 7. World Bank, Environment Department, Washington, D. C.

- 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.

- Opatow, S., Gerson, J., Woodside S., (2005). "Moral Exclusion to Moral Inclusion: Theory for Teaching Peace" en: Theory into Practice, Vol. 44, No. 4

- Ostrom, E., Ahn, T., Olivares C., (2003). "Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva". En: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 65, No. 1
- Parcel, T., Dufur, M. (2001), "Capital at Home and at School: Effects on Child Social Adjustment". En: Journal of Marriage and Family, Vol. 63, No. 1
- Pascual, A. "La noviolencia: Tiempos para una nueva mirada al pensamiento de Gandhi". En: Yudkin, A. y Pascual, A. (Eds.) (2008). "Educatando para la Paz en y desde la Universidad: Antología Conmemorativa de una Década". San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz/Universidad de Puerto Rico, Primera Edición
- Putnam, R., (2001), Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community, New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R., (1993). "The Prosperous Community: Social Capital and Public Life.". En: American Prospect 13
- Putnam, R., Leonardi, R., Nanetti, R., (1993). "Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy". Princeton: Princeton University Press.
- Ramos, C., Nieto, A.M. & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multicomponente. Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 1
- Rosenfeld, R., Messner, S., Baumer, E., (2001), "Social Capital and Homicide". En: Social Forces, Vol. 80, No. 1
- Salamanca, M, Casas, A, Otoya, A. (2009). "Experiencias y metodologías en Educación para la Paz en colegios del Distrito Capital en Bogotá". Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Smith, D. (1979). Estudio de los conflictos y educación para la paz. Perspectivas, Volumen 10, Número 2. Paris

- Sudarsky, J., (2008), "La Evolución del Capital Social en Colombia, 1997-2005.". En: Revista Javeriana, No.747, Tomo 144, Bogotá.
- Teachman, J., Paasch, K., Carver, K., (1996), "Social Capital and Dropping Out of School Early". En: Journal of Marriage and Family, Vol. 58, No. 3

ANEXO A: FORMATO DE LA ENCUESTA HECHA A LOS ESTUDIANTES.

COMPañERISMO - Ayuda a los demás en situaciones problemáticas

1. ¿En qué casos ayudas a un compañero de curso?

- Cuando tiene problemas familiares Si___ No___
- Cuando tiene problemas en el barrio en el que vive Si___ No___
- Cuando tiene problemas personales (drogas, depresión, económicos) Si___ No___
- Cuando tiene problemas con profesores Si___ No___
- Cuando tiene problemas académicos Si___ No___
- Cuando tiene problemas con otros estudiantes del colegio Si___ No___

COMPañERISMO – Cooperación

2. ¿En cuáles de los siguientes casos colaboras con tus compañeros?

- En actividades cotidianas (traslado de sillas o pupitres, ir a sacar fotocopias por ellos, prestar materiales) Si___ No___
- En la organización de eventos escolares (bazares, días del profesor) Si___ No___
- Acompañarlo a la enfermería o a la rectoría Si___ No___
- En actividades deportivas (dejarlo ser parte de tu equipo, permitirle jugar) Si___ No___

3. ¿A cuántos de tus compañeros de curso consideras amigos cercanos?

COMPAÑERISMO – Coordinación

Si junto con tus compañeros de curso se proponen un objetivo (organizar una fiesta o paseo, conseguir un permiso para tener una salida o concierto en el colegio),

4. ¿Se organizan para conseguirlo?

Si____ No____

5. ¿Han logrado conseguir los objetivos propuestos organizándose?

Si____ No____

HORIZONTALIDAD EN LA RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR – Ayuda en situaciones problemáticas

6. ¿En cuáles de los siguientes casos le pides ayuda a tus profesores?

- Cuando tienes problemas académicos Si____ No____
- Cuando tienes problemas personales Si____ No____
- Cuando tienes problemas familiares Si____ No____
- Cuando tienes problemas con otros alumnos Si____ No____

HORIZONTALIDAD EN LA RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR – Cooperación

7. ¿En cuáles de los siguientes casos colaboras con tus profesores?

- Actividades cotidianas (traslado de sillas o pupitres, ir a sacar fotocopias por ellos, prestar materiales) Si____ No____
- Organización de eventos escolares Si____ No____
- Ayuda en clase (monitorias, explicación a los demás organizar la clase Si____ No____

8. ¿Hay algún profesor al que consideres tu amigo?

Si ____ No ____

HORIZONTALIDAD EN LA RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR – Coordinación

9. Cuando tu curso se organiza para conseguir un objetivo (organizar un evento, conseguir un permiso, reunir fondos) ¿los profesores se involucran para colaborar?

Si ____ No ____

10. ¿Cómo consideras la relación con tu familia?

___ Muy buena

___ Buena

___ Regular

___ Mala

___ Muy mala

CONFIANZA- Percepciones de los demás

11. Califica de 1 a 5 (siendo 1 lo inferior) la confianza que tienes en las siguientes personas

- Tus amigos cercanos
- Tus compañeros de clase
- Personas de tu familia
- Personas del vecindario donde vives

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

12. ¿Consideras que tus compañeros de curso confían en ti?

Si ____ No ____

CONFIANZA – Predisposiciones a los comportamientos de los demás

13. ¿Crees que tus compañeros se aprovecharían de ti si pudieran?

Si____ No____

14. ¿Cómo crees que tus compañeros actuarían si les pidieras ayuda?

____ Te ayudarían

____ No les importaría

____ No sé

PARTICIPACIÓN CÍVICA – Pertenencia a organizaciones e intensidad de la participación.

15. Califica de 1 a 5 (siendo 1 lo inferior) qué tan activa es tu participación en las siguientes organizaciones

	No participo	1	2	3	4	5	
Iglesia							
Grupos Comunitarios							
Organizaciones estudiantiles							
Comunicaciones (periódico y/o emisora escolar)							
Pasatiempo (deporte, grupos de teatro, música)							
Boyscouts							
Otra ¿Cuál _____							

PARTICIPACIÓN POLÍTICA - Participación

16. ¿Has sido candidato a algún cargo de elección popular (concejo estudiantil, personería) en tu colegio?

Si____ No____

¿Cuántas veces? _____

17. ¿Has votado en las elecciones del colegio?

Si ____ No ____

¿Cuántas veces? _____

18. ¿Colaboras con algún partido político?

Si ____ No ____

19. ¿Has participado en manifestaciones con objetivos políticos?

Si ____ No ____

¿Cuántas veces? _____

PARTICIPACIÓN POLÍTICA – Percepciones

20. ¿Crees que votar y participar son medios efectivos para lograr objetivos?

Si ____ No ____

CONFIANZA INSTITUCIONAL – Percepciones

21. Califica de 1 a 5 (siendo 1 lo inferior) qué tanto confías en:

	1	2	3	4	5
Los profesores					
Directivas del colegio					
Psicólogo del colegio					
Asociación de padres de familia					
La policía					
Militares					
Gobierno nacional					

CONTROL SOCIAL – Monitoreo y búsqueda de información

22. ¿Qué tan informado estás de las decisiones que toman las directivas del colegio en relación a los alumnos?

- Muy informado
- Medianamente informado
- Poco informado
- Nada informado

CONTROL SOCIAL – Intervención

23. De los siguientes casos, ¿en cuáles intervendrías?

- Si las directivas o los profesores toman una decisión injusta Si_____ No_____
- Si las directivas o los profesores toman una decisión arbitraria Si_____ No_____
- Si las directivas o los profesores toman una decisión que perjudica a los estudiantes Si_____ No_____

ANEXO B: RESPUESTAS DE TODOS LOS ESTUDIANTES ENCUESTADOS

Tabla 1: Respuestas de los estudiantes del Gimnasio de los Cerros en las preguntas de 1 a 10

Estudiante	1a	1b	1c	1d	1e	1f	2a	2b	2c	2d	3	4	5	6a	6b	6c	6d	7a	7b	7c	8	9	10
1	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	10	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Buena
2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	4	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Muy Buena
3	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	9	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Muy Buena
4	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	5	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	Sí	Muy Buena
5	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	15	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Buena
6	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	7	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Buena
7	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Muy Buena
8	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	15	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Muy Buena
9	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	0	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Buena
10	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí	0	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Regular
11	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	3	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Muy Buena
12	No	No	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	2	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Regular
13	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	3	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Muy Buena
14	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	2	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Buena
15	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	7	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Muy Buena
16	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	0	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Buena
17	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	3	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Buena
18	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	0	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	Sí	Buena
19	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	4	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Muy Buena
20	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	5	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí	Buena

Tabla 2: Respuestas de los estudiantes del Gimnasio de los Cerros en las preguntas de 11 a 21

	11a	11b	11c	11d	12	13	14	15a	15b	15c	15d	15e	15f	Otras	16a	17a	18	19a	20	21a	21b	21c	21d	21e	21f	21g
1	5	3	5	3	Sí	No	Te Ayudarían	4	0	0	0	2	0		1	10	No	0	Sí	5	5	5	1	3	4	1
2	5	3	5	2	Sí	No	Te Ayudarían	3	2	1	1	5	0		2	3	No	0	Sí	3	3	4	3	4	4	3
3	5	4	5	3	Sí	No	Te Ayudarían	4	1	3	3	5	0		2	4	No	0	Sí	3	3	3	33	3	4	2
4	4	3	3	2	Sí	No	Te Ayudarían	4	2	2	1	4	0		4	5	No	0	Sí	3	3	2	2	1	4	2
5	4	3	5	2	Sí	No	Te Ayudarían	4	2	3	0	4	0		3	8	No	2	Sí	4	1	3	3	4	4	5
6	5	3	5	4	Sí	No	Te Ayudarían	2	2	4	0	5	0		0	5	No	0	Sí	4	4	5	3	3	4	3
7	5	4	5	2	Sí	No	Te Ayudarían	2	0	0	1	2	0		0	0	No	0	No	3	3	1	1	1	3	2
8	5	4	5	2	Sí	No	Te Ayudarían	2	4	0	0	5	0		0	3	No	1	No	1	1	3	2	3	5	1
9	4	3	4	3	No	No	Te Ayudarían	0	0	0	0	3	0		1	8	No	0	Sí	3	3	3	3	3	3	3
10	5	3	3	2	Sí	Sí	No Sé	3	0	0	0	5	0		0	6	No	0	Sí	4	3	5	2	1	3	1
11	3	2	4	1	Sí	No	Te Ayudarían	3	2	0	0	5	0		0	6	No	0	Sí	2	3	2	3	4	4	3
12	5	3	4	1	No	No	Te Ayudarían	3	4	3	1	2	1		1	5	No	1	Sí	3	3	4	4	2	2	1
13	4	2	4	3	Sí	No	Te Ayudarían	1	1	3	2	5	0		1	6	No	0	Sí	4	3	3	2	3	3	3
14	4	3	5	4	Sí	No	No Sé	2	0	0	0	4	0		0	5	No	0	Sí	3	2	4	1	2	3	3
15	4	3	5	4	No	No	Te Ayudarían	5	3	3	0	4	0		0	2	No	0	Sí	3	5	4	1	2	1	2
16	4	3	4	2	Sí	Sí	No Sé	1	0	0	0	4	0		8	8	No	0	Sí	3	3	2	2	1	5	2
17	4	2	4	1	Sí	Sí	No Sé	3	4	0	0	4	0	Techo (5)	0	4	No	0	Sí	4	3	4	1	3	3	2
18	1	1	1	1	Sí	Sí	Te Ayudarían	0	3	3	4	5	0		3	5	No	3	Sí	1	2	2	1	2	1	2
19	4	2	4	1	No	Sí	No les Importaría	1	0	4	0	1	0		0	5	No	0	No	3	2	4	3	1	1	1
20	5	4	3	1	Sí	No	Te Ayudarían	0	1	1	0	2	0		0	3	No	0	Sí	2	1	1	1	1	1	1

Tabla 3: Respuestas de los estudiantes del Gimnasio de los Cerros en las preguntas 22 y 23

	22	23a	23b	23c
1	Nada Informado	Sí	Sí	Sí
2	Poco Informado	Sí	Sí	Sí
3	Poco Informado	Sí	Sí	Sí
4	Poco Informado	Sí	No	Sí
5	Nada Informado	No	No	Sí
6	Poco Informado	No	No	No
7	Nada Informado	Sí	Sí	Sí
8	Poco Informado	Sí	Sí	Sí
9	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
10	Poco Informado	No	Sí	Sí
11	Poco Informado	Sí	Sí	Sí
12	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
13	Poco Informado	Sí	Sí	Sí
14	Poco Informado	Sí	No	Sí
15	Nada Informado	Sí	Sí	Sí
16	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
17	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
18	Muy Informado	Sí	Sí	Sí
19	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
20	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí

Tabla 4: Respuestas de los estudiantes del Liceo Cervantes en las preguntas de 1 a 10

Estudiante	1a	1b	1c	1d	1e	1f	2a	2b	2c	2d	3	4	5	6a	6b	6c	6d	7a	7b	7c	8	9	10	
1	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí	2	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Buena	
2	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	7	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Buena	
3	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No	6	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No	Muy Buena	
4	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	3	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	No	No	Sí	Muy Buena	
5	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	6	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Buena	
6	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	4	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Muy Buena	
7	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	4	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Regular	
8	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	5	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Buena	
9	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	7	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Buena	
10	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	8	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Muy Buena	
11	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	Muy Buena
12	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	1	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	No	Muy Buena	
13	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	4	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí	Buena	
14	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	6	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	No	Buena	
15	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	8	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Buena	
16	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	6	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí	No	Buena	
17	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	4	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Mala	
18	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	10	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	Sí	Muy Buena	
19	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	25	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Muy Buena	
20	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	5	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Buena	

Tabla 5: Respuestas de los estudiantes del Liceo Cervantes en las preguntas de 11 a 21

	11a	11b	11c	11d	12	13	14	15a	15b	15c	15d	15e	15f	Otras	16a	17a	18	19a	20	21a	21b	21c	21d	21e	21f	21g	
1	5	2	4	1	No	Sí	No les Importaría Te Ayudarían	0	0	0	1	0	0		0	11	No	0	Sí	1	3	1	1	1	1	1	1
2	4	4	4	3	Sí	Sí	Ayudarían	4	3	1	0	3	0		0	11	No	0	No	3	3	3	3	5	5	3	3
3	5	4	5	1	Sí	No	No Sé	1	1	1	1	1	0		0	11	No	0	No	1	1	1	2	1	1	1	1
4	4	2	4	1	Sí	No	Te Ayudarían	3	2	2	0	3	0	Otaku (5)	0	10	No	0	Sí	2	2	1	1	2	1	2	2
5	5	1	4	1	No	Sí	Te Ayudarían	0	0	0	0	3	0		2	10	No	0	Sí	1	1	1	1	3	5	2	2
6	4	2	5	2	Sí	No	Te Ayudarían	2	0	0	3	4	0		1	11	No	0	Sí	3	2	2	2	3	4	2	2
7	5	3	1	1	No	Sí	No les Importaría Te Ayudarían	0	0	1	0	5	0		0	1	No	1	No	3	1	1	1	1	1	1	1
8	4	2	4	1	No	No	Te Ayudarían	0	0	0	0	3	0		0	10	No	0	Sí	1	1	3	1	1	3	1	1
9	3	3	5	3	Sí	Sí	Te Ayudarían	4	2	5	2	5	0		0	11	No	0	No	3	2	1	1	3	4	3	3
10	5	4	4	2	Sí	Sí	Te Ayudarían	3	0	5	0	5	0		4	10	No	0	Sí	4	3	5	2	3	4	1	1
11	5	5	5	5	Sí	No	Te Ayudarían	0	5	4	3	4	0		8	10	No	9	Sí	1	2	1	4	4	4	4	4
12	4	3	4	2	Sí	Sí	Te Ayudarían	1	1	2	2	5	0		1	10	No	0	Sí	3	3	3	2	2	3	2	2
13	5	2	4	1	No	No	Te Ayudarían	1	1	1	1	3	1		0	5	No	0	Sí	3	1	1	1	1	1	1	2
14	5	4	5	4	Sí	Sí	Te Ayudarían	3	2	3	3	4	0		0	2	No	1	Sí	3	4	4	4	2	1	4	4
15	5	4	5	3	Sí	No	No les Importaría	2	2	0	0	4	0		0	12	No	0	Sí	3	3	3	4	3	5	5	5
16	5	3	5	4	Sí	Sí	No Sé	3	2	3	2	5	0		0	11	No	0	Sí	2	3	2	2	4	5	4	4
17	4	3	2	2	Sí	Sí	No Sé	0	0	0	0	4	0		0	10	No	0	No	3	3	3	2	4	4	3	3
18	3	3	4	2	No	Sí	Te Ayudarían	3	2	3	1	4	0		3	11	No	0	Sí	1	3	2	3	4	3	2	2
19	5	4	5	1	Sí	No	Te Ayudarían	2	0	3	0	4	0		0	10	No	5	Sí	1	1	1	1	1	1	1	2
20	5	3	4	1	Sí	No	Te Ayudarían	0	0	0	1	1	0		1	0	No	5	Sí	2	1	1	1	2	2	2	2

Tabla 6: Respuestas de los estudiantes del Liceo Cervantes en las preguntas 22 y 23

	22	23a	23b	23c
1	Nada Informado	Sí	Sí	Sí
2	Medianamente Informado	Sí	No	Sí
3	Nada Informado	Sí	No	Sí
4	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
5	Poco Informado	Sí	Sí	Sí
6	Poco Informado	Sí	Sí	Sí
7	Nada Informado	Sí	No	Sí
8	Poco Informado	Sí	No	Sí
9	Nada Informado	Sí	Sí	Sí
10	Medianamente Informado	Sí	No	Sí
11	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
12	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
13	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
14	Medianamente Informado	Sí	No	Sí
15	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
16	Medianamente Informado	Sí	No	Sí
17	Poco Informado	Sí	Sí	Sí
18	Medianamente Informado	Sí	No	Sí
19	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí
20	Medianamente Informado	Sí	Sí	Sí

