

**PERSPECTIVA NORMATIVA CURRICULAR DE LA ASIGNATURA CÁTEDRA DE
PAZ EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE COMFANDI: UN ESTUDIO DE CASO DEL
COLEGIO COMFANDI YUMBO**

Presentado por:

YEBERXON BOLAÑOS ORDÓÑEZ
e-mail: yeberxon.bolanos@correounivalle.edu.co

Director:

Ph.D. NELSON JAIR CUCHUMBÉ HOLGUÍN

Trabajo presentado como requisito para optar al título de:

PROFESIONAL EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
ESTUDIOS POLÍTICOS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
UNIVERSIDAD DEL VALLE
SANTIAGO DE CALI - VALLE DEL CAUCA
2020**

**PERSPECTIVA NORMATIVACURRICULAR DE LA ASIGNATURA CÁTEDRA DE
PAZ EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE COMFANDI: UN ESTUDIO DE CASO DEL
COLEGIO COMFANDI YUMBO**

YEBERXON BOLAÑOS ORDOÑEZ

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
ESTUDIOS POLÍTICOS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
UNIVERSIDAD DEL VALLE
SANTIAGO DE CALI - VALLE DEL CAUCA
2020**

Nota de Aceptación

Firma del Evaluador

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia por acompañarme y por animarme a continuar en todo este proceso. También a cada una de las personas, docentes, y amigos, que estuvieron acompañando mi proceso de formación y que contribuyeron a la conclusión de la presente monografía de grado. A los profesores, el Dr. en Humanidades Nelson Jair Cuchumbé Holguín, por aceptar este proyecto de investigación bajo su dirección. Sus sugerencias, ideas y recomendaciones constituyen un aporte significativo en la concreción del enfoque teórico y su contrastación con los resultados. Le agradezco igualmente el haber estado presto a atender los compromisos derivados de esta monografía de grado de manera oportuna y paciente. Al profesor Rafael Guillermo Sánchez Murillo por sus aportes, rigurosidad, exigencia, compromiso con la academia y por haber acrecentado mi interés en la investigación socio-política en los cursos de Historia de la Educación en Colombia y Estrategias y Diseños de Investigación.

Agradezco igualmente al coordinador pedagógico del Sistema Educativo de Comfandi, Jorge Enrique Galvis Gómez por haberme permitido realizar mi práctica profesional junto con el equipo de maestros expertos que en el 2016 comenzó la construcción de la malla curricular de la asignatura Cátedra de Paz para todo el Sistema Educativo. Este acontecimiento marca la ruta de la presente investigación. De igual modo agradezco por haberme tenido en cuenta para la asistencia a talleres, seminarios y foros, cuyas temáticas se relacionaban con el tema central que aquí se presenta.

Finalmente quiero agradecer a mis compañeros del Centro Cultural Comfandi Nelson Garcés Vernaza, por estar dispuestos a compartir sus conocimientos de la manera más altruista y desinteresadamente posible. Por la paciencia con la que atendieron cada requerimiento, pregunta o sugerencia y por mostrarme todo el potencial de los libros en el reto de transformar nuestra realidad violenta.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	4
1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO.....	7
1.1 INTRODUCCIÓN	9
1.2 ESTRUCTURA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.3 CONSTRUCCIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	17
1.4 OBJETIVOS	20
1.5 METODOLOGÍA	20
1.5.1 Alcance de la Investigación	20
1.5.2 Referentes metodológicos y descripción del estudio	22
1.5.3 Técnicas empleadas y procedimiento metodológico.....	23
1.5.4 Encuestas.....	26
1.6 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	34
2. MARCO TEÓRICO: PERTINENCIA DE UNA CÁTEDRA DE PAZ EN COLOMBIA	36
2.1 LA FILOSOFÍA PARA HACER LAS PACES.....	36
2.2 PEDAGOGÍA SOCIAL Y CURRÍCULO CRITICO.....	41
2.3 PROPUESTA CURRICULAR NORMATIVADE LA CÁTEDRA DE PAZ	45
2.4 LA PAZ POLÍTICA	49
2.5 LA CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA	51
2.6 LA CULTURA POLÍTICA	53
2.7 LA POLÍTICA EDUCATIVA: LA CÁTEDRA DE PAZ.....	57
2.8 CONTEXTO HISTÓRICO DEL CONFLICTO EN COLOMBIA	64
2.9 GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS: EL CONFLICTO EJE DIRECCIONADOR DEL APRENDIZAJE.....	72
2.10 EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LA JUSTICIA Y LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS	80
2.11 EL ACTOR POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN	83
3 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO CURRICULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OBJETO DE ESTUDIO	91
3.1 SISTEMA EDUCATIVO COMFANDI.....	91
3.2 CONTEXTO E IDENTIDAD INSTITUCIONAL	95
3.3 LA CULTURA DE PAZ, LA INTERCULTURALIDAD Y LA CULTURA POLÍTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE COMFANDI.....	102
3.4 DISEÑO DE LA CÁTEDRA DE PAZ EN EL SISTEMA EDUCATIVO COMFANDI.....	106

3.5	EL COMITÉ ESCOLAR DE CONVIVENCIA Y SU APOORTE A LA CÁTEDRA DE PAZ....	113
4	ACCIONES Y ACTITUDES CIUDADANAS EN TORNO A LA CULTURA DE PAZ, LA INTERCULTURALIDAD Y LA CULTURA POLÍTICA EN EL COLEGIO	119
4.1	CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO.	120
4.2	ASERTIVIDAD.....	124
4.3	CONFLICTOS ESCOLARES	125
4.4	LEGITIMIDAD DE LA VIOLENCIA.....	127
4.5	RESPUESTAS DÓCILES ANTE LA VIOLENCIA	129
4.6	PERCEPCIONES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD, LA ACEPTACIÓN DE LAS DIFERENCIAS Y LA DIVERSIDAD	131
4.7	ACTITUDES HACIA LOS ROLES DE GÉNERO	133
4.8	CULTURA POLÍTICA.....	135
4.9	PERCEPCIÓN DOCENTE FRENTE A LA CÁTEDRA DE PAZ.....	140
5.	LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPACIO VIVO.....	148
5.1	LA BIBLIOTECA ESCOLAR	148
5.2	LEER PARA RELACIONARTE	153
5.3	LA LECTURA.....	155
5.4	LOS LIBROS INFORMATIVOS, LOS LIBROS ILUSTRADOS Y LOS LIBRO ÁLBUM	158
6.	CONCLUSIONES	171
7.	BIBLIOGRAFÍA:	177
8.	ANEXOS	182

PERSPECTIVA NORMATIVACURRICULAR DE LA ASIGNATURA CÁTEDRA DE PAZ EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE COMFANDI: UN ESTUDIO DE CASO DEL COLEGIO COMFANDI YUMBO

PALABRAS CLAVE: Filosofía de la Paz, Cátedra de Paz, Participación Política, Resolución de Conflictos, Cultura de Paz, Educación para la Paz, Interculturalidad, Derechos Humanos, Propuesta Curricular, Pedagogía dialógica, Currículo Crítico, Biblioteca Escolar.

1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

“El Patrimonio más importante de los colombianos son sus vidas y sus mentes y la posibilidad de crear su historia y su memoria”.

Rodolfo Linás

La presente monografía de grado se centra en un estudio de caso del Colegio Comfandi Yumbo sobre las competencias ciudadanas democráticas. Estas competencias se corresponden con una propuesta curricular Normativa que integra tres enfoques de la ciudadanía: 1) la Cultura de Paz y No Violencia, 2) La Interculturalidad, y 3) la Cultura Política; perspectivas articuladas con los lineamientos curriculares de la asignatura Cátedra de Paz desde los factores de Participación Política, el Ejercicio de los Derechos, la Dignidad humana y la Resolución Pacífica de los conflictos, con el objetivo de diagnosticar e intervenir mediante un proyecto transversal con la Biblioteca Escolar, a partir de los datos recolectados a través de diversas fuentes. El enfoque metodológico privilegiado es cualitativo y se aplica a docentes del colegio Comfandi Yumbo y a los estudiantes que integran el Comité de Mediación Escolar. El análisis metodológico tiene como fin contrastar los ideales normativos de dichas tres perspectivas de la ciudadanía con las opiniones, creencias, percepciones, acciones y actitudes de los estudiantes, maestros, coordinadores y demás integrantes de la comunidad estudiantil en torno a las competencias democráticas. Lo anterior para contribuir con el fortalecimiento de la malla curricular de la

asignatura de Cátedra de Paz y Cultura de Paz en el Colegio y la comunidad en general desde el enfoque de la pedagogía dialógica y el Currículo Crítico.

En suma, esta investigación parte de la identificación y análisis de los procesos educativos adelantados en el Colegio Comfandi Yumbo en el área de Educación para la Paz o Filosofía para hacer las Paces, con la intención de sugerir una propuesta de acción para la asignatura de Cátedra de Paz, focalizada en los mediadores escolares. Esta estrategia facilitará integrar los servicios de promoción y animación de lectura y extensión bibliotecaria al estudio de los conflictos de la vida cotidiana en el espacio de interacción escolar. El proyecto busca impactar la malla curricular de la asignatura Cátedra de Paz de modo tal que los mediadores escolares y los comités de convivencia de cada grado fortalezcan sus competencias relacionadas con el reconocimiento y la gestión de los conflictos que se presentan en su día a día desde una perspectiva curricular amplia, dinámica, dialógica y crítica. Todo ello en función de ayudar al fortalecimiento de una Cultura de Paz y cultura ciudadana.

El problema central que guía la presente monografía de grado se puede formular de la siguiente manera: *¿Cuál ha sido el impacto de la Política Pública educativa de la Cultura de Paz respecto al aprendizaje de la resolución de los conflictos propios de la convivencia en el colegio Comfandi Yumbo?* Para responder a esta cuestión se identifica el sujeto político de la educación que se corresponde con el ideal de construcción de una Cultura de Paz en el ámbito escolar, se determina los principios normativos que subyacen a la Política Pública Educativa de La Cultura de Paz, se analiza el tipo de herramientas empleadas en *el colegio Comfandi Yumbo* para la gestión de los conflictos de convivencia, se estudia los procesos curriculares desarrollados en *el colegio Comfandi Yumbo* afines con la Cátedra de Paz y se sugieren estrategias pedagógicas y didácticas en función del fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

1.1 INTRODUCCIÓN

La importancia que tiene la educación en la construcción de una Cultura de Paz es fundamental, puesto que a través de ella se fortalece una verdadera cultura democrática, gracias a su poder transformador, orientador, y reconciliador. La necesidad de contribuir a la formación en competencias ciudadanas se justifica por la crisis de Cultura Política en la que se encuentra inmersa la sociedad colombiana, en la que coexisten diferentes expresiones de violencia que han marcado nuestra historia social y política, fragmentando el tejido social y profundizado la violación de los Derechos Humanos que en la mayoría de los casos quedan en la impunidad. Algunos historiadores coinciden en afirmar que “los conflictos en Colombia responden a factores estructurales que han generado el ambiente propicio de violencia, tales como: la desigualdad social, la exclusión política, la existencia de un Estado débil y con poca gobernanza, la distribución inequitativa de la tierra, el monopolio del poder estatal por un grupo social cerrado, el narcotráfico, el sexismo, la homofobia, el racismo, entre otros” (Gallego, 2000) Una política educativa centralizada en la paz, como la que se ha instaurado mediante la Cátedra de Paz en la educación colombiana, no es un compromiso que atañe únicamente las instituciones de educación públicas y privadas, sino que es un deber ciudadano, puesto que sus consecuencias nos afectan a todos de manera directa.

Las sociedades contemporáneas se caracterizan por la multiculturalidad que hace posible la existencia de cosmovisiones, idiosincrasias, ideologías, credos religiosos y filosofías de vida. Esta multiculturalidad es positiva en la medida en que nos muestra otras visiones de mundo que pueden llegar a enriquecer el nuestro. Sin embargo, si ella no es tramitada adecuadamente pueden llegar a desencadenar hechos violentos, como ocurre en nuestro contexto, en el que sobresale la diferencia, pero desafortunadamente nuestras maneras de afrontarla no han sido las más acertadas. De ahí que estemos ubicados en el ranking de los países más violentos, desiguales y con los niveles más bajos en educación. Según el Informe titulado *Valor Económico de la Paz en 2018. Medición del Impacto Económico de la Violencia y el Conflicto*, elaborado por el Instituto de Economía y Paz Global, que examina los niveles de violencia mediante el *Global Peace Index* o GPI y el impacto económico per cápita que esto implica en el gasto público o el Gross Domestic Product—GDP como se le conoce en inglés, Colombia en el año 2017 se encontraba en el puesto 145 del ranking, implicando un costo económico de la violencia como

porcentaje del GDP del 34% es decir, ocupaba una posición entre los países más peligrosos del mundo y por ende entre los peores valorados del ranking.

Una de las constantes de nuestra historia política ha sido eliminar o silenciar a quienes piensan diferente. Según estadísticas del Centro de Investigación de Memoria Histórica presentes en el informe titulado *Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país* (Plazas, 2017, p. 189-190), en Colombia entre los años de 1958 y 2012 el conflicto armado ha causado la muerte de 218.094 personas, ha dejado un saldo entre 1970 y 2010 de 27.000 víctimas de secuestro, entre 1981 y 2012 se cometieron 23.161 asesinatos colectivos, entre 1985 y 2012 se cuentan 11.751 víctimas de masacres, 1.754 víctimas de violencia sexual, 5.712.506 víctimas de desplazamientos forzados, 2119 muertes por minas y 8.070 lesionados y 5.100 víctimas de reclutamientos forzados. Estas cifras reflejan una sociedad convulsionada, extremadamente individualista e inmersa en la desconfianza social, que busca la manera de sentar sus posiciones sin lograr soluciones consensuadas con base en intereses comunes. Además de ser una cultura con una tradición profundamente religiosa que riñe con las propuestas de un Estado laico- secular, sobre todo cuando se intenta imponer posiciones dogmáticas en el ámbito público, a un colectivo diverso que tiene el derecho a disentir, gracias a una institucionalidad liberal que ha dado prioridad a la Libertad y a la igualdad ante la Ley, y que se ha materializado en un Estado Social de Derecho de acuerdo a la Constitución Política de Colombia de 1991.

Si bien es cierto que la Cátedra de Paz se aprueba en el marco de las negociaciones con las FARC-EP y el Gobierno Nacional inauguradas el 26 de agosto del 2012 y finalizadas el 22 de junio del 2016, es inconcebible afirmar que el interés en esta temática surge exclusivamente a raíz de este suceso. Este enfoque civilista, lo encontramos fuertemente en la Constitución Política de 1991 y en los fines de la educación colombiana contemplados en los planes decenales de educación: 1996 - 2005; 2006 - 2016 y 2016 - 2026, en los cuales la tesis es la misma: *“la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento y un compromiso institucional y cultural”*. Por lo tanto, se hace necesario disponer de los mecanismos contextuales para crear escenarios de formación cívica, que favorezcan la concordia y la convivencia, contribuyendo a transformar las actitudes negativas, los prejuicios, los valores y las prácticas grupales e individuales que no la favorecen.

A su vez es importante destacar la influencia de la academia internacional en la construcción de un paradigma académico sobre la Cultura de Paz, que ha permitido un mejor entendimiento de los conflictos como, por ejemplo, Los Convenios de Ginebra de 1949, La declaración sobre el diálogo entre civilizaciones y la Cultura de Paz de 2001, La declaración sobre los principios de Tolerancia de 1995, La declaración y El programa de Acción sobre una Cultura de Paz de 2001, La declaración del Derecho Humano a la paz de 2010, entre otros.

El Congreso de la República, mediante la Ley 1732 del 1 de Septiembre de 2014 y El Ministerio de Educación Nacional a través del Decreto número 1038 del 25 de Mayo de 2015, reglamentaron para todas las instituciones educativas del país, la creación de una asignatura independiente que tiene como fin contribuir a la preparación de la sociedad colombiana para el posconflicto, centrando su atención en doce ejes: “Justicia y Derechos Humanos; Uso sostenible de los recursos naturales; Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; Resolución pacífica de conflictos, Prevención del acoso escolar; Diversidad y Pluralidad; Participación Política; Memoria histórica; Dilemas morales; Proyectos de impacto social; Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; Proyectos de vida y Prevención de riesgos” (MEN.2014)

Es necesario precisar que esta monografía de grado se ocupa de los factores de Justicia y Derechos Humanos, resolución pacífica de los conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, y participación política. Factores analizados a la luz de los indicadores de la Cultura de Paz y No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política de los mediadores escolares. Análisis que permite una aproximación a la manera cómo se concibe el ejercicio de la ciudadanía en el Colegio Comfandi Yumbo y sirve de insumo para contribuir al fortalecimiento de la malla curricular de la asignatura de Cátedra de Paz.

La creciente desconfianza de la ciudadanía en las instituciones políticas y sociales hace necesaria una transformación de las mismas, que sean el resultado de una construcción moralmente admisible. Mediante una Educación para la Paz, se busca no asegurar un orden establecido ni legitimar desigualdades, sino hacer posible una convivencia social justa en el respeto por la diversidad y los principios constitucionales. La crisis institucional que atraviesa nuestro país es el reflejo de la forma como los ciudadanos afrontan los conflictos diarios, en los que prima la violencia, el poco nivel de tolerancia, la exclusión social y la falta de respeto frente a las minorías.

Las instituciones en este contexto, educativas y de carácter social, tienen una gran responsabilidad en la generación de estrategias y proyecciones que contribuyan a la construcción de una Cultura de Paz. Su ejercicio debe ir acorde a las políticas educativas como la de la Cultura Ciudadana, primando la participación política y permitiendo a través del diálogo y el debate democrático la gestión y resolución pacífica de los conflictos.

Esta investigación es el resultado de un trabajo desarrollado conjuntamente con la Caja de Compensación Familiar del Valle del Cauca Comfandi, en torno al tema del Currículo Crítico y la Cultura de Paz. Mediante un acercamiento diagnóstico y analítico se contribuye a la elaboración de un marco normativo curricular para la asignatura Cátedra de Paz desde los componentes de la Cultura de Paz y la No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política. Las cajas de compensación familiar en Colombia cumplen un papel fundamental como operadores sociales, que contribuyen a generar ambientes de paz a través de la administración transparente de los aportes de los gremios empresariales y estatales, atendiendo no solamente a sus afiliados sino también a población vulnerable, mediante convenios y diversas facultades que la Ley les otorga.

Desde 1957, mediante el decreto 118 se asigna la función a las Cajas de Compensación Familiares, el servicio a la población en situación de vulnerabilidad. Inicialmente sus funciones estaban orientadas a la atención exclusiva de la población trabajadora de pocos ingresos y a sus familias; sin embargo, a lo largo del tiempo y debido a su administración eficiente de los aportes de las empresas y de los recursos del Estado sus programas han llegado a la población no cotizante.

Uno de los intereses centrales que guía todo el trabajo de investigación está relacionado con examinar el rol de las cajas de compensación como operadores sociales y sus aportes en la construcción de políticas educativas pertinentes a nuestras necesidades y realidades. Es evidente la necesidad de las cajas de compensación familiar y de la sociedad colombiana de contribuir a la construcción de una Cultura de Paz a través de la implementación de políticas públicas educativas que fomenten la participación política. Es un imperativo constitucional del Estado y de la sociedad colombiana en general unir esfuerzos que contribuyan a generar escenarios de formación cívica orientados a favorecer la concordia y convivencia con el fin de transformar las

actitudes negativas, los juicios, valores y las prácticas grupales e institucionales en engranajes de una Cultura de Paz. Por medio de la educación ciudadana se busca crear una Cultura Política sólida, enmarcada dentro de unos ideales normativos como la autonomía, la promoción de los Derechos Humanos, la No Violencia, la participación política, la Dignidad humana, la justicia, la Libertad y la igualdad jurídica. Educación ciudadana a partir de la cual se puede contribuir a corregir los problemas más apremiantes de nuestra sociedad, que en parte obedecen a una falta de conocimiento y sentido de pertenencia por lo público, derivadas de unas formas complejas de interacción social.

La Política Pública Educativa orientada hacia la Cultura de Paz es un dispositivo metodológico para el Postconflicto y se encuentra íntimamente relacionado con la Justicia transicional y el compromiso ciudadano con las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y a las garantías de no repetición. Lo anterior requiere reconocer que la violencia al igual que las condiciones para la paz, las construimos conjuntamente.

Johan Galtung es sin lugar a dudas uno de los teóricos más reconocidos en el paradigma de la gestión de los conflictos, porque nos permite precisar el *triángulo de la violencia*, sobre el que una política educativa, que busca la concordia en medio de las diferencias, debe actuar. El autor reconoce tres focos de violencia que son: la estructural, la cultural y la directa, de igual forma, contribuye a identificar nuestros roles en su prevención y mitigación (Galtung, 1999) Al ser los conflictos inherentes a nuestra naturaleza se hace necesario concretar determinados mecanismos que nos faciliten comprenderlos, analizarlos y evaluarlos, evitando que los círculos de violencia se sigan expandiendo y previniendo violencias futuras, primando las decisiones que propenden por el bienestar colectivo.

En este estudio de caso se analizan los factores de Justicia y Derechos Humanos, Resolución Pacífica de Conflictos, Diversidad y Pluralidad y Participación Política, de la asignatura de Cátedra de Paz. A la luz de un examen de las convicciones, juicios, valores, prácticas grupales e individuales identificadas por el comité de mediación escolar, desde tres enfoques del ejercicio ciudadano: la Cultura de Paz y No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política en el Colegio Comfandi Yumbo. La tesis que sirve de punto de partida es que los componentes anteriormente mencionados están transversalizados por una Ética de Mínimos, que en términos

de Adela Cortina, implica el reconocimiento de unos principios comunes como por ejemplo la Libertad (Cortina, 1997), puesto que de su reconocimiento se desprenden otras como la libertad de expresión, de pensamiento, de cultos, el libre desarrollo de la personalidad etc., Derechos reconocidos por la Constitución Política de Colombia en 1991. De igual manera, en el *Liberalismo Político* de John Rawls también se hace evidente la necesidad de tramitar las demandas de la multiculturalidad a partir del reconocimiento de una razón pública (Rawls, 1997); esta implica tener en cuenta a la hora de discutir asuntos de interés público, los derechos y deberes ciudadanos, los principios constitucionales y los fundamentos de Justicia básicos. La razón pública es definida por Rawls como una virtud moral que “establece la base pública de justificación, según la cual debemos actuar de una forma que pueda ser aceptada públicamente por todos.” (Rawls, 1997, p. 49) Desde posiciones extremas, dogmáticas, es imposible la convivencia en una Democracia, puesto que, como lo afirma el teórico, “el prejuicio y el sesgo, los intereses egoístas individuales y de grupo, la ceguera y los impulsos conativos desempeñan su consabido papel en la vida política. Pero esas fuentes de desacuerdo irrazonable contrastan notablemente con las fuentes compatibles con la razonabilidad de todos y cada uno” (Rawls, 1997, p. 89)

De igual manera para Habermas el entendimiento en medio de la pluralidad está dado por el cumplimiento con unas presuposiciones en el discurso, determinados por una situación ideal del habla, más específicamente por principios de legitimidad racionales y éticos presentes en el lenguaje. Tal como lo aduce Wellmer:

La idealización que según Habermas está implicada en la praxis de la argumentación, representa una especie de puente entre las exigencias de racionalidad y las exigencias morales. Encierra en sí un potencial normativo que se muestra en la conexión entre la idea moderna de Democracia y la de un espacio público de discursos políticos y morales. Aun cuando -en contra de lo que Habermas siempre ha supuesto - No sé de ninguna conexión directa entre las estructuras pragmático-universales de la comunicación y una idea universalista de Democracia y derechos del hombre, lo que sí es evidente que las ideas de verdad y de argumentación racional están relacionadas en múltiples aspectos con las ideas democráticas y liberales de la modernidad (Wellmer, 1996, p.183)

Habermas propone un método para argumentar demandas en el espacio público o en la esfera pública. Este método está ligado a una Teoría de la Acción Comunicativa donde se hace énfasis en una situación ideal del habla que garantiza la imparcialidad y por ende la eficiencia en la comunicación. En línea con lo anterior, se puede decir que lo que el autor de dicha cita quiere

anotar es que la idea de verdad de propuesta por Habermas, no puede prescindir de la influencia del paradigma ideológico cultural y político que para el caso de los análisis políticos de occidente sobresalen las ideas del Liberalismo Político Moderno; ideas materializadas en las constituciones, Leyes y normas nacionales y extranjeras, entre los principios que más sobresalen se encuentra: el de Libertad, Justicia, Dignidad Humana, Igualdad Jurídica y Cooperación Ciudadana.

Para Carlos Santiago Nino, una de las herramientas que sin duda contribuye a la regulación de los conflictos es el Derecho, dependiendo parcialmente de las convicciones morales como por ejemplo ciertos principios de justicia, como los que establecen los derechos individuales básicos y que deben fundamentar nuestros comportamientos en nuestras relaciones sociales cotidianas. No como un *modus vivendi*, es decir por temor al castigo derivado del incumplimiento de la Ley, sino porque es reconocida en una lógica moral que garantiza el derecho a la diferencia en sociedades democráticas actuales. Nino aduce que:

Es un hecho social aparentemente establecido que ningún sistema jurídico puede preservarse sólo sobre la base del temor al empleo de la coacción y sin la creencia, difundida entre buena parte de los súbditos y de los mismos funcionarios, en la legitimidad moral de los órganos del sistema. Vemos, entonces, que, para satisfacer sus funciones sociales de disminuir los conflictos y facilitar la cooperación, el derecho depende parcialmente de las convicciones morales de la gente (Nino, 1989. p.85)

Acorde con lo dicho en el contexto problemático y en línea con estos elementos teóricos, surge la pregunta orientadora de la presente monografía de grado: *¿Cuál ha sido el impacto de la Política Pública educativa de la Cultura de Paz respecto al aprendizaje de la resolución de los conflictos propias de la convivencia en el colegio Comfandi Yumbo?*

Este estudio de caso hace, en síntesis, una *Aproximación a la perspectiva curricular de la asignatura cátedra de paz* adoptada en todo el Sistema Educativo de Comfandi. A demás se identifican los diferentes referentes pedagógicos y curriculares como por ejemplo los Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de las diferentes áreas del conocimiento con las cuales esta asignatura tiene articulación con Ética y Valores Humanos, Filosofía, Educación Religiosa, Ciencias Sociales y Naturales, Constitución Política y Democracia y Competencias Ciudadanas, entre otras, con las que esta asignatura puede articularse.

1.2 ESTRUCTURA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La estructura de esta monografía está dividida en 4 capítulos. En el primero se hace referencia a la construcción y descripción del campo en el que nos encontramos inmersos: la Educación para la Paz o Filosofía para hacer las Paces y la Cultura de Paz, desde la Pedagogía Social, el Currículo Crítico y de lo que en Ciencia Política se denomina como la Teoría Normativa. Perspectivas que no debemos eludir cuando se hace un análisis de una Política Pública Educativa, como la de la Cátedra de Paz. Con este propósito, se toma como puntos de partida lo establecido en la Constitución Política de Colombia de 1991, en la Ley General de Educación 115 de 1994, en los planes decenales de educación y en los lineamientos internacionales sobre la Cátedra de Paz de la UNESCO y la Cultura de Paz de la ONU. Normativa que regula el fortalecimiento de los ideales democráticos participativos, que llevados a la praxis conduzcan a un robustecimiento de las instituciones políticas y sociales.

En el segundo capítulo se alude al contexto en el que se concreta una Cátedra de Paz en Colombia y la importancia de abordarla desde los componentes de la ciudadanía: la Cultura de Paz y No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política en el marco de la justicia, la defensa de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. Esto se hace evidenciando la importancia que tiene la educación en la construcción de Actores Políticos con capacidad de ejercer sus derechos y deberes enmarcados dentro de la Constitución Política y la Ley, enfatizando en aquellos aspectos que contribuyan a consolidar una sociedad más equitativa.

En el tercer capítulo se hace la descripción curricular de la asignatura de Cátedra de Paz en el Colegio Comfandi Yumbo. Para ello se identifica los valores de la identidad institucional y la actuación ética en el comité de mediación escolar y en las rutas de gestión de los conflictos elaboradas por la institución. Igualmente se describe el diseño de la Cátedra de Paz en el Sistema Educativo de Comfandi y la exigencia de transversalidad de esta signatura con otras áreas.

En el cuarto capítulo se presentan algunas consideraciones didácticas en torno a la Cátedra de Paz enfatizando la importancia de la promoción de la lectura en el fortalecimiento de la Cultura de Paz y la No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política. Lo anterior con el fin de recomendar una propuesta de intervención focalizada en el comité de mediación escolar, encaminada a tramitar los conflictos propios del contexto de manera asertiva. La ejecución de la

propuesta de intervención será liderada por los actores principales sobre los cuales recae el proceso de mediación escolar: docentes y demás integrantes de la comunidad estudiantil, como los mediadores escolares y los comités de convivencia. En síntesis, la propuesta curricular Normativa para la asignatura de Cátedra de Paz propone una ruta de intervención para mediadores escolares que contribuya a corregir los aspectos diagnosticados que no favorecen las prácticas y valores de la Cultura de Paz, La Interculturalidad y la Cultura Política. Finalmente se plantea unas conclusiones en términos del reto que a nivel pedagógico implica el abordaje de las temáticas y componentes de la Cátedra de Paz.

1.3 CONSTRUCCIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Las exigencias constitucionales y jurídicas, así como las experiencias pasadas y presentes crean la necesidad de integrar en los marcos educativos estrategias que posibiliten no sólo la aprehensión de datos, fórmulas, conceptos, sino también habilidades cognitivas personales y sociales que garanticen el disfrute de una convivencia justa, participativa, incluyente y respetuosa de los Derechos Humanos. Competencias que presuponen nuevas perspectivas de entender los conflictos no como algo negativo, contrario a ello como oportunidades para aprender del otro y de sus particularidades. La Educación para la Paz, si bien ha tomado auge en los últimos años en nuestro país debido a la coyuntura que crearon las negociaciones concretadas entre el Gobierno Nacional y las FARCEP en el 2017, no debe su razón de ser a los acuerdos, sino a la esencia misma de la educación de ser una herramienta para sortear problemas de la vida cotidiana en los que necesariamente está implicado el otro.

La hipótesis de esta monografía de grado es la siguiente: los factores de Participación Política, Resolución de Conflictos, Justicia y Derechos Humanos de la Cátedra de Paz están transversalizados por un componente normativo de civilidad que responde a una Tradición Democrática Liberal de corte republicano, siguiendo la etimología de *res*(Cosa)pública, según la cual la relación entre ciudadanos debe estar limitada por la exigencia del ser razonables¹ en su actuar: es decir, ciudadanos respetuosos de la pluralidad inmanente a las Democracias contemporáneas y fruto de las instituciones libres. Aceptar la convivencia en medio de las

¹ La razonabilidad conlleva un compromiso moral, según el cual debemos dirigir nuestros acuerdos políticos, en medio de la pluralidad de doctrinas e ideologías que componen nuestra sociedad.

diferencias, como una forma de expresión democrática, supone los ciudadanos que se ven entre sí como libres e iguales ante la Ley. Lo cual debe ser constitutivo de nuestras relaciones sociales cotidianas.

El entendimiento en medio de la diversidad requiere de unas destrezas en términos de la capacidad argumentativa y de los conocimientos básicos en relación a la Constitución, a las Leyes y a los principios de Justicia razonables que la sustentan. Conocimientos a los que sólo es posible acceder a través de la educación de la mayoría de ciudadanos y no de unos pocos.

El Estado, para lograr consensos en ámbitos públicos, debe impulsar políticas públicas que trasciendan los intereses particulares mediante la creación de leyes justas y respetuosas de los Derechos Humanos. Para ello, se deben superar las condiciones que crean desigualdad como la pobreza, la falta de educación de calidad, el difícil acceso al conocimiento, las condiciones sanitarias precarias de vivienda y salud. En la medida en que se superen dichas condiciones mínimas o básicas, es posible o legitimable cualquier proyecto ciudadano.

Una educación para la construcción de paz se justifica en un Deber de Civildad que cada ciudadano debe tener en cuenta cuando se discuten temas en los que se incluyen cuestiones de Justicia básica. También en el reconocer las diferencias y valorarlas en términos de la racionalidad liberal que las ha gestado. Y en el respeto a los Derechos Humanos que integran la Cátedra de Paz. Estos son los puntos de partida para establecer las relaciones políticas en ámbitos públicos reglamentados en la Constitución Política y cuyo conocimiento garantiza el goce o disfrute de los mismos.

Ahora bien, los componentes de la Cátedra de Paz desde los cuales se analiza el problema objeto de estudio y que permiten la construcción y el fortalecimiento de una Cultura de Paz no son nuevos. Pues ellos se han integrado en las instituciones educativas de manera transversal en asignaturas como Ética y Valores Humanos, Ciencias Sociales, Educación Filosófica, Educación Religiosa y Competencias Ciudadanas. El objetivo subyacente en las asignaturas mencionadas parece ser el mismo: mejorar la calidad de la educación y contribuir a la construcción de un mundo verdaderamente humano y justo donde existan oportunidades para satisfacer las necesidades humanas fundamentales a través de la promoción de mecanismos democráticos de participación política y gestión de los conflictos. A lo anterior, cabe agregar el reconocimiento

de derechos mínimos sociales con el fin de evitar los abusos de poder por el Estado y las instituciones políticas y sociales. Los Derechos Humanos son entonces una apuesta Normativa desde la cual se debe partir en ámbitos públicos en los cuales se discuten asuntos de interés público y una herramienta legal positiva para todos aquellos que tienen que reclamar y luchar por la emancipación política y social, o lo que es lo mismo, por condiciones de Dignidad, de Libertad, de justicia, de equidad y de paz.

La Educación para la Paz se entiende, así como un saber transversal a otras áreas del conocimiento cuyos ejes rectores son el reconocimiento, respeto y disfrute de las diferencias, tanto de orden biológico (raza, etnia, sexo) como culturales (ideas políticas, religiosas, estéticas, filosóficas) Así mismo, supone la exaltación de una normatividad general que posibilite la vida en común y tenga como ejes la Justicia y la Dignidad humana. La escuela debe evidenciar en la práctica el papel del diálogo, de la participación, de la cooperación y de la reciprocidad en la convivencia cotidiana. De tal manera que los estudiantes se sensibilicen frente al dolor y la humillación ajena, y reaccionen frente a las injusticias y los desequilibrios sociales, desarrollando empatía por el otro, aspecto del que carece nuestra Cultura Política. De ahí que los currículos son llamados a integrar al estudiante y a la colectividad como centros del proceso formativo. Lo cual exige hacer énfasis en las categorías de la ética y la política (vida buena, justicia, Libertad, igualdad, Dignidad humana y Derechos Humanos), la racionalidad de las normas, el sentido de la autoinstitución (la Tradición Liberal y la Tradición Democrática) y el estudio del ordenamiento jurídico y político del país (participación ciudadana, y estructura general del Estado)

A partir de la Ley 1732 de la Cátedra de Paz se explicita los componentes mencionados y otros más agrupándolos en una asignatura independiente. Hecho que no significa que la Educación para la Paz quede relegada a una sola asignatura. De ahí surge la necesidad de una investigación exploratoria que permita comprender las perspectivas curriculares de la Cátedra de Paz en el Colegio Comfandi Yumbo y sirva de punto de referencia desde el cual se evaluará el impacto que una cátedra de tal magnitud tiene.

1.4 OBJETIVOS

- **Objetivo General:**

Analizar cuál ha sido el impacto de la Política Pública Educativa de la Cultura de Paz respecto al aprendizaje de la resolución de los conflictos propias de la convivencia en el colegio Comfandi Yumbo.

Objetivos Específicos:

- Identificar el Sujeto Político de la educación que se pretende formar con la Cátedra de Paz en Colombia en el marco del Postconflicto o Postacuerdo y los retos que implica una Educación para la Paz desde el Currículo Crítico, la Pedagogía Social y la Gestión de los Conflictos en la Construcción de una Cultura Política pacífica.
- Examinar a la luz de la teoría de la Cultura de Paz y de la Educación para la Paz los procesos curriculares que se han venido desarrollando en la institución Educativa con el fin de evidenciar sus fortalezas y posibilidades de mejora en lo concerniente a la implementación de la Cátedra de Paz.
- Elaborar unas consideraciones normativas acerca de la Cátedra de Paz en su objetivo de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la Cultura de Paz, la Cultura Política y La Interculturalidad.
- Presentar algunas potencialidades de la Biblioteca Pública y la Biblioteca Escolar como apoyo a los procesos curriculares y didácticas de la asignatura de cátedra de paz a partir de las cuales abordar los componentes de la Cultura de Paz, La Interculturalidad y la Cultura Política en el Colegio.

1.5 METODOLOGÍA

1.5.1 Alcance de la Investigación

El tema principal de investigación está imbricado con una Educación para la Paz transversalizada por tres ejes que son: la Cultura de Paz y No Violencia; La Interculturalidad y la Cultura Política; dicho tema principal se pone en relación con el aprendizaje de estrategias de mediación y resolución de conflictos, de participación política, de cuidado del ambiente y

defensa del patrimonio material e inmaterial de la nación, de las Leyes y la Democracia y la prevención y mitigamiento de la corrupción . El objetivo principal de esta investigación es analizar cuál ha sido el impacto de la Política Pública educativa de la Cultura de Paz, materializada en la asignatura de Cátedra de Paz respecto al aprendizaje de las competencias ciudadanas y democráticas propias de la convivencia escolar en el colegio Comfandi Yumbo.

El problema de investigación exige identificar la concepción *Normativa Pedagógica* y el currículo que sustenta los ejes de participación política, justicia, Derechos Humanos y resolución de conflictos de la Cátedra de Paz en el Colegio Comfandi Yumbo, bajo la perspectiva de la importancia de la educación en la búsqueda de acuerdos que posibiliten la convivencia en medio de la pluralidad de concepciones del mundo, de la sociedad y de la vida. El problema de investigación gira en torno a reconocer el factor común que debe justificar nuestros acuerdos en escenarios públicos, que para John Rawls se logra a través de una *Concepción de Justicia Razonable*, para Adela Cortina se concreta en una *Ética de Mínimos*, buscando puntos en común entre las diferentes concepciones del mundo de la vida, para Habermas por unas condiciones inmanentes al discurso y para Carlos Nino mediante una *Teoría de los Derechos Humanos* basada en *la autonomía personal, la Inviolabilidad y la Dignidad de la Persona*. Estas miradas se pueden fusionar con el fin de impulsar una visión de la participación política centrada en el bien común, tal como se entendía en la Grecia Clásica, aunque, con la salvedad, de que ella permita el bienestar general sin sacrificar el bienestar de las minorías y una resolución pacífica de los conflictos basada no en una posición moralista, religiosa o ideológica sesgada que difícilmente puede lograr vínculos en escenarios políticos y sociales, sino en la Constitución Política y la Ley.

El principal reto de la Educación para la Paz es, pues, posibilitar la aprehensión de los valores ciudadanos que permitan lograr consensos en ámbitos públicos. La experiencia nos enseña que estos acuerdos no pueden concretarse desde posiciones dogmáticas, posturas ideológicas moralistas sesgadas, sexistas y homófobas, sino desde el marco de unas cuestiones de *Justicia Básica* como por ejemplo las que se deducen de la carta de Derechos Humanos. La gestión de conflictos en la escuela ha sido un desafío importante para los educadores. Los conflictos al ser inherentes al ser humano se encuentran en todas las dimensiones de éste, incluida la vida escolar. De ahí que sea importante considerar mecanismos bien estructurados que los tramiten constructivamente de tal forma que no desencadene en violencia.

Esta propuesta de investigación es un estudio de caso de una institución del Sistema Educativo de Comfandi. Por eso no debe tomarse como una teoría del currículo acerca de la Cátedra de Paz de manera general, en tanto que sólo tiene en cuenta las necesidades particulares de una institución educativa en específico, evidenciadas por una muestra relativamente pequeña de la comunidad estudiantil: el comité de mediación escolar, seleccionados por ser los *políticamente importantes* al igual que los docentes y líderes de área que se relacionan directamente con esta temática.

La estructura que tiene el proyecto de investigación es la siguiente: en primer lugar se hace una identificación el sujeto político de la educación que se pretende formar con la Cátedra de Paz en Colombia en el marco del Posconflicto o Postacuerdo; en segundo lugar se examinan los procesos curriculares que se han venido desarrollando en la institución educativa con el fin de evidenciar sus fortalezas y posibilidades de mejora en lo concerniente a la implementación de la Cátedra de Paz ; en tercer lugar se identifican los retos que implica una Educación para la Paz en la construcción de una Cultura Política , en el marco del respeto por La Interculturalidad; y en cuarto lugar se hacen algunas consideraciones pedagógicas y didácticas en función del fortalecimiento de las competencias ciudadanas en el Colegio Comfandi Yumbo, promovidas desde la asignatura de Cátedra de Paz y la Biblioteca Escolar .

1.5.2 Referentes metodológicos y descripción del estudio

El presente trabajo hace uso del paradigma de investigación cualitativo que implica un examen de información detallada y en profundidad, de un pequeño número de casos identificando aspectos comunes (Ragin,1994, p. 106-107) Para este autor la investigación social se desarrolla en un proceso bidireccional entre la *Teoría Social* y el análisis de los datos. Por una parte, sigue un modelo deductivo al proponer ir de la *Teoría Social* (que permite darle sentido al fenómeno estudiado) a la creación de *Marcos Analíticos* (que son esquemas detallados de las ideas sobre algún fenómeno); y, por otra, acoge un método inductivo al sugerir que la investigación social no debe desconocer la necesidad de identificar en ciertos casos las conexiones que haya entre sus diferentes partes o elementos, es decir se hace necesario retomar la teoría para analizar cómo esas partes están relacionadas entre sí o podrían estarlo.

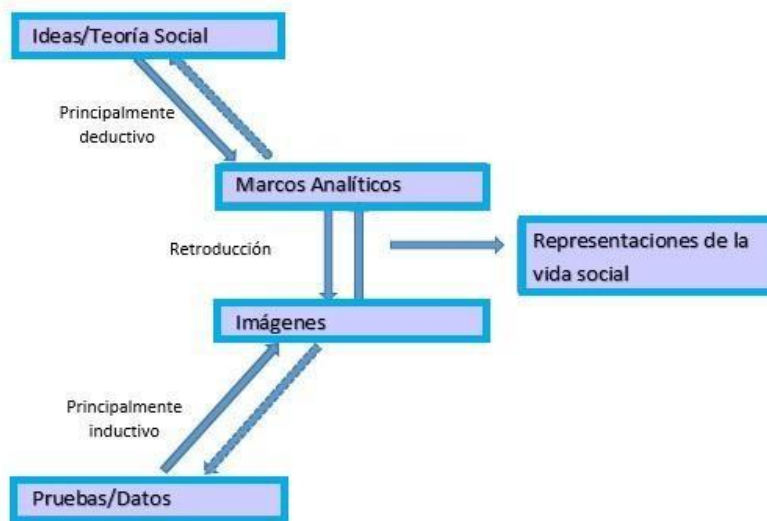


Figura 1. Ragin, Ch. (1994) Un modelo de la Investigación Social. Fuente. Construcción de la investigación social. Pág. 107

De igual modo, cabe decir que esta investigación se apoya en la *Observación Participante* con la intención de recolectar algunos datos que den cuenta de las actividades curriculares adelantadas en la Institución Educativa relacionadas con la Cátedra de Paz. Para el politólogo italiano Gianfranco Pasquino la *Observación Participante* es un dispositivo importante en lo referido para recopilar, seleccionar y clasificar la información. “Este modelo es propicio para quienes intentan explicar el fenómeno político desde adentro, en tanto que se puede aprovechar la abundancia de fuentes primarias de información de las que se tiene a disposición como documentos, entrevistas, conferencias, videos, etc.” (Pasquino, 2011, p. 41-46)

1.5.3 Técnicas empleadas y procedimiento metodológico

Para efectos de crear un marco de análisis sobre la Cultura de Paz, que sirva de base curricular para la asignatura Cátedra de Paz se inició la revisión de diferentes bases de datos de libros, revistas y artículos desde los enfoques anteriormente mencionados: la *Filosofía de la Paz*, el *Currículo Critico*, las *Competencias Democráticas*, la *Pedagogía Dialógica*, la *Cultura de Paz y No Violencia*, *La Interculturalidad y la Cultura Política*. La bibliografía es variada, sin embargo, el estudio de casos particulares que permita un análisis del tema desde una perspectiva comparada es escasa.

La revisión documental y bibliográfica de un Currículo Crítico de la Cátedra de Paz, del Colegio Comfandi Yumbo, se dividió en tres ejes temáticos: 1) *Contexto Teórico del problema de Investigación*; 2) *Contexto Normativo o Jurídico* (Leyes, decretos, resoluciones y otros); y *Contexto General* en el que sobresale diversidad de material hemerográfico y de circulación periódica (revistas, prensa, vídeos, testimonios, estudios de caso), y tesis de grado. Lo anterior con la finalidad de dar un panorama documental general de la Cátedra de Paz.

Dentro de los recursos empleados en la investigación se destacan las entrevistas semi-estructuradas y discusiones formales e informales con los integrantes del comité escolar de convivencia y parte del profesorado, permitiendo una comprensión profunda del contexto y una caracterización de los principales procesos curriculares liderados en el colegio es su objetivo de contribuir a la configuración de una Cultura de Paz.

La encuesta, como lo plantea Ragin es la técnica básica que permite “recoger, o construir datos individuales para obtener a través del análisis, datos agregados que permitan identificar patrones generales” (Ragin, 2007, p. 64) Este proceso implica determinar las unidades de análisis, variables e indicadores y elaborar un cuestionario con preguntas (preguntas abiertas y mixtas), crear un diseño de la tabulación, la construcción de la muestra y otras tareas más propias del trabajo de campo como la supervisión, análisis de la consistencia y procesamiento de la información (covariación, cruce de información y análisis)

La encuesta aspira a arrojar información relevante acerca de la forma como se ejerce la ciudadanía y la Democracia en el centro educativo, así como también ella permite explicitar las fortalezas y debilidades que en materia curricular presenta la institución educativa en relación al diseño, a la implementación y a la evaluación de un currículo para la asignatura Cátedra de Paz desde tres de sus componentes: Participación Política, Justicia y Derechos Humanos y Resolución de Conflictos. Ejes que contribuyen al fortalecimiento de una Cultura de Paz y No Violencia, entendida como “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la Participación Democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos” (CONGRESO, 2014)

Esta medición es llevada a cabo por una encuesta sobre los niveles de Cultura de Paz y No Violencia, de Interculturalidad y de Cultura Política en el entorno escolar. La vía por la cual se

hace tal medición es la de un análisis de las opiniones, las acciones y las actitudes que se constituyen como la evidencia empírica que sirve de diagnóstico inicial para diseñar e implementar la propuesta de intervención, teniendo en cuenta unas variables de estatus, opinión y demográficas.

La investigación se ajustó al siguiente procedimiento metodológico de acuerdo a los objetivos específicos ya planteados:

Para identificar el contexto histórico general y la caracterización político pedagógico de la Cátedra de la paz en Colombia fueron necesarias las siguientes acciones:

- Reconocer el contexto político y social a partir del cual surge la Cátedra de Paz.
- Establecer las conexiones entre la Cátedra de la Paz y la Educación para la Paz en el marco del post- conflicto o post acuerdo.
- Construir teóricamente los conflictos escolares y analizarlos a partir de la Cultura de Paz y No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política en el centro educativo.

Para describir el estado del arte de los procesos curriculares liderados por la institución con relación a la Cátedra de Paz fueron pertinentes las siguientes acciones:

- Describir y analizar los procesos curriculares adelantados en la institución educativa en materia de Educación para la Paz y Cultura de Paz a nivel general.
- Elaborar una propuesta que sirva de base para la creación y evaluación de un currículo de Cátedra de Paz en la Educación Escolar, centrada en los componentes de la cátedra: Participación Política, Justicia y Derechos Humanos y Resolución de Conflictos. Componentes que, según la UNESCO, configuran la Cultura de Paz y la Cultura Política.

Con el fin de explorar y analizar el impacto curricular de la Cátedra de la Paz en la institución Educativa fueron necesarias las siguientes acciones.

- Análisis de las actitudes, acciones y opiniones², permitiendo evidenciar los niveles de convivencia, Interculturalidad y la participación y responsabilidad democrática a través de encuestas, cuestionarios, y diálogos formales e informales.

Con la intención de recolectar la información y el análisis de los datos encontrados se siguieron los siguientes pasos:

Revisión Documental.

- Diseño de instrumentos para el levantamiento de la información.
- Revisión y pilotaje de instrumentos.
- Triangulación de los datos encontrados en el proceso de establecer conexiones entre la Teoría Social, los Marcos Analíticos, el Trabajo de Campo y la Observación Participante.

1.5.4 Encuestas

Se realizaron dos encuestas. La primera se enfocó en los estudiantes que hacen parte del comité de mediación escolar para determinar las opiniones, acciones y actitudes respecto a las variables de Cultura de Paz y No Violencia; Interculturalidad y Cultura Política y la segunda encuesta se dirigió a los maestros directores de grupo y docentes de las áreas de Ciencias Sociales, Filosofía, Ética y Cátedra de Paz, así como también a los líderes de área de las asignaturas de Ética y Valores Humanos, Ciencias Sociales y Filosofía del Sistema Educativo de Comfandi.

Los conceptos utilizados en la investigación son:

a) **La asertividad:**

Es entendida como una habilidad social caracterizada por el altruismo, quien la ha desarrollado es capaz de considerar no solamente sus propios intereses, también toma en cuenta los de los otros a la hora de hacer sus elecciones o tomar sus decisiones y más cuando éstos tienen un

² Cabe destacar que, para el diseño del instrumento de medición aplicado a estudiantes y maestros, fue útil el cuestionario de acciones y actitudes, aplicado por el MEN en el periodo de 2012-2015 como complemento de las pruebas saber 3°, 5° y 9°. Documento en línea:
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1323329/Cuestionario%20acciones%20actitudes%20ciudadanas%20prueba%20saber%20359%20-%20resultados%20nacionales%202012%20al-2015.pdf>

impacto en el ámbito público. El término *asertividad* de acuerdo al psicólogo brasileño Samuel Couto se entiende- partiendo de la raíz latina *assertum*- como afirmar, conducir ante el juez; y a su vez procede de *serere*, cuyo significado es entretrejer, encadenar. De igual manera, para la comprensión del sentido etimológico del término encontramos el término *sertus* cuyo significado remite a la afirmación de la certeza de algo (Couto, 2011, p.189) La sociedad civilizada ha determinado lo que a nivel ético es juzgado como bueno o malo y para garantizar su ejecución en la práctica se sirve del derecho y de la Ley.

Los comportamientos asertivos son el resultado de una educación emocional óptima, forjada en el núcleo familiar y reforzada en los centros educativos en asignaturas como Cátedra de Paz, Ética y Valores Humanos, Ciencias Sociales, entre otras. Esta es evidenciada a la hora de reconocer y controlar las emociones de tal forma que no lleguen a desencadenar actos violentos y consigo problemas legales.

Para efectos de este estudio se ha privilegiado la empatía como aquella forma de relacionamiento que no solo contribuye a la resolución de los conflictos, sino que también permite prevenirlos. En el análisis de las manifestaciones empáticas no sólo encontramos habilidades cognitivas, como las que permiten proceder ante comportamientos emotivos de otros, como dar un abrazo a quien se encuentra triste, ofrecer un consejo a quien vemos en un estado de confusión o escuchar a quien necesita descargar su ira. Las manifestaciones empáticas van más allá del procedimentalismo protocolario social. Implican una disposición para con los intereses y necesidades de otros, resultados de la experiencia histórica y del sentido humano.

Para Anna Carpena, la empatía es una capacidad natural que se desarrolla en interrelación con los demás y en el seno de una cultura que define el tipo de humano que se espera que seamos, cómo debe ser la participación con el sufrimiento del otro y que señala con qué otros (Carpena, 2016, p. 189) La empatía es una competencia que debe ser reforzada, en tanto que se constituye como la base de otros sentimientos morales más elevados como el altruismo, las conductas pro-sociales y la No Violencia.

a) Los conflictos escolares:

Preparar a los estudiantes para la transformación pedagógica de los conflictos es sin lugar a duda uno de los retos a resolver por los centros educativos. Sin embargo, esta tarea no depende en su totalidad de ellos pues requiere del compromiso de los padres de familia para forjar valores solidarios y respetuosos de la diversidad. Así como también de las instituciones políticas y sociales que facilitan el ingreso a la cultura y a la información.

Durante los últimos años se han incrementado en los centros escolares formas directas e indirectas de violencia hasta el punto de llegar a percibirla como una manifestación natural del ser humano. No obstante, su no tratamiento en la práctica genera barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esas manifestaciones repetidas de violencia en la última década se ha comenzado a emplear el término *bullying* y *cyberbullying* para aquellos actos mediados por la tecnología y las redes sociales. El *bullying* es conocido también como matoneo o intimidación escolar y puede manifestarse de manera consiente como cuando el agresor tiene delimitado un modelo o perfil a discriminar, legitimado por los círculos sociales y familiares en los que se desenvuelve, o puede ser involuntario, producto del desconocimiento o la ignorancia respecto a los acuerdos preestablecidos por una cultura nueva en la cual se ingresa. “Una persona está siendo intimidada cuando está expuesta repetidamente durante un tiempo a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (Olweus, 2010, p.18)

Entre las formas de discriminación se destacan la violencia directa, la violencia indirecta, la violencia verbal, el hurto, la intimidación, el aislamiento, la violencia colectiva, las burlas, entre otros. Su reconocimiento en la práctica requiere de unas destrezas en el análisis de los conflictos, susceptible de ser aprendidos en el proceso formativo. Sin embargo, la poca trascendencia dada a los factores de la convivencia escolar, en el desarrollo de competencias cognitivas ha dejado tanto a estudiantes como docentes desprovistos de herramientas para su apaleamiento. Dentro de las consecuencias de su no mitigamiento encontramos la aparición de trastornos alimenticios, mentales y de ánimo, depresión, ansiedad, desmotivación, sentimientos de minusvalía, desesperanza, bajo rendimiento académico, deserción escolar y los sentimientos de venganza: “el bullying se confirma como un factor de riesgo importante a la hora de sufrir pensamientos suicidas en niños y jóvenes en estas situaciones” (Herrejón, 2014, p. 111)

Tanto acudiente, profesores, mediadores y demás estudiantes deben asumir el rol de observadores de cualquier indicador de violencia que puede estar afectando la salud mental y emocional de los estudiantes y tomar los correctivos necesarios. A los maestros les corresponde asumir el compromiso de propiciar entornos adecuados, cálidos y respetuosos de las diferencias que sobresalen en el aula. Además, les atañe fijar acuerdos claros de manera horizontal, permitiendo la participación y discusión de estos. También deben fijar límites y establecer consecuencias para el incumplimiento de los mismos y ser un modelo digno a imitar, dado que la mayoría de los valores ético-morales son aprendidos por este medio.

b) Legitimidad de la violencia:

En un análisis de la Cultura de Paz como este, necesariamente se debe indagar por la naturaleza de la violencia, dado que, si se analiza la génesis de la misma, es posible proponer herramientas que permitan mitigarla. Existe gran variedad de enfoques que nos dan pautas para comprenderla, como la Teoría Crítica, la Psicología Social, el Neofuncionalismo, el Neocorporativismo, el Estructuralismo, la Etología, entre otras. Cabe destacar que este estudio comprende la violencia desde una perspectiva sistémica, lo cual implica explicar el fenómeno, no solamente en función de las vivencias subjetivas de los ciudadanos, sino en función de poder político que los determina, cohesiona y coacciona. Al respecto el politólogo Jairo Ernesto Sánchez plantea:

El enfoque funcionalista sí concibe que una sociedad, de manera entrópica, pueda generar estructuras de violencia en razón al sistema de incentivos y no incentivos que ofrecen las reglas y que, por tanto, por motivos de conveniencia, los individuos optarán por una conducta violenta, si de eso depende su supervivencia (Sánchez, 2016, p. 53)

La cultura es entendida entonces no como un fin en sí misma, sino como un medio al servicio de las estructuras hegemónicas de poder, que, debido al auge de la globalización, la erosión del monopolio legítimo del uso de la fuerza por parte del Estado, el perfeccionamiento de las tecnologías de guerra y la concentración del poder económico, emplean de manera racionalizada o no, diferentes técnicas de violencia. Por ello en su análisis, es necesario tanto una visión estructural, es decir se debe comprender la influencia de las instituciones políticas y sociales en la garantía de unas condiciones dignas para el desarrollo de los proyectos de vida de sus ciudadanos. Así como también, una visión infraestructural, que nos remite a los medios más oportunos para que escenarios pacíficos puedan concretarse, de igual manera la violencia debe

ser comprendida a nivel supraestructural, esto implica integrar otras variables en el análisis, como los valores de la tradición democrática liberal, y las reglas del neoliberalismo, la transculturación y el impacto de la globalización en la reproducción de fenómenos políticos, económicos y sociales que la pueden acrecentar o minimizar.

En ese orden de ideas, es posible afirmar que, en el análisis del desarrollo de actitudes violentas, son necesarios tanto elementos internos como externos. De acuerdo al psicólogo Albert Bandura, tanto el medio, como los factores personales como la predisposición genética, así como las prácticas y conductas aprendidas a lo largo de la vida, condicionan los aprendizajes y estos la forma como nos relacionamos. Para el autor, en la formación de la conducta o el carácter, incide el hecho de que los seres humanos aprendemos por imitación, de ahí a que gran parte de nuestras decisiones, elecciones y comportamientos correctos son adquiridos de manera *a posteriori*, es decir son el resultado de la observación y la experiencia (Bandura, 1983) Frente a lo anterior se puede llegar a afirmar que parte de las manifestaciones de violencia evidenciada por docentes y estudiantes son el reflejo de una sociedad competitiva, autoritaria y con un pasado imbuido por los conflictos armados.

La violencia entonces, puede definirse como una manifestación social, pero también como una estrategia política de coerción para salvaguardar unos intereses comunes propios de las élites o clases políticas. Carl Von Clausewitz lo hace anotar cuando dice que la “guerra es la continuación de la política por otros medios” (Clausewitz, 2010) En esa misma dirección se puede observar que:

Hay quienes condenan la violencia si es usada por los gobernados, pero otros la reprobaban si es promovida por los gobernantes. Todos los gobiernos aplican la fuerza y todos afirman que su empleo se justifica. La fuerza en la sociedad la ejerce tanto quien quiere conservar ciertas uniformidades del poder establecido, como quien quiere transgredirlas, y la violencia de éstos se opone y contrasta con la de aquéllos (Bolívar, 2002, p.37)

Thomas Hobbes, además de las causas de la violencia anteriormente mencionadas propone como causa de la guerra el honor, puesto que en la medida que los hombres se ven a sí mismo como iguales tanto en sus facultades mentales y físicas no están dispuestos a compartir sus bienes con otros, y menos cuando estos son escasos y de ellos depende la supervivencia y si estos son tomados por la fuerza, surge el sentimiento de venganza por ver subvalorado linaje al cual se pertenece (Hobbes, 1642)

En los actos violentos intervienen el victimario, la víctima y los espectadores u observadores que de manera directa contribuyen a que el problema se agudice al no poner límites que la frene. Sin embargo, está claro que muchos de ellos actúan de manera silenciosa para evitar ser objeto de agresiones y salvaguardar su integridad en futuras situaciones conflictivas. En esta línea de ideas se tiene que:

Los espectadores juzgan el fenómeno de la violencia escolar como algo grave, generando miedos en ellos, aunque no se vean involucrados directamente en ella. El temor impreciso de llegar a ser objeto de violencia es muy negativo desde un punto de vista psicológico y moral. No implicarse, pasar por alto estos injustos sucesos y callar el dolor del otro son actitudes aprendidas para la autoprotección del espectador. Pero los efectos del silencio también repercuten en espectadores, quienes pueden experimentar sentimientos de culpabilidad (Divulgación Dinámica, 2017)

c) Percepciones en torno a la Interculturalidad, la aceptación de las diferencias y la diversidad:

Los estudios interculturales si bien son un constructo teórico de la Ciencia Crítica Social que intenta explicar la realidad tal cual es, no pueden ni deben prescindir de los análisis sobre el fenómeno de la relación entre diferentes. Los estudios interculturales contribuyen a mejorar la comprensión de la importancia del reconocimiento de la otredad en la configuración de la identidad y el refuerzo de la autenticidad. Sin la intención de problematizar en las distinciones que a nivel epistémico pueda suscitar el establecimiento de los límites entre los conceptos de Interculturalismo y Multiculturalismo, en este estudio prima el enfoque práctico del concepto. Es decir, se busca dar cuenta de la realidad del fenómeno de la violencia, particularmente de aquella que es producto de la cultura, que a diferencia de la violencia estructural o directa es menos perceptible. En la violencia cultural se halla la exclusión, el racismo, la aporofobia, los prejuicios, la intolerancia religiosa, ideológica, étnica entre otras.

Los estudios sobre el reconocimiento o la Interculturalidad comprendidos desde de la *praxis*, implican retomar la visión marxista de la filosofía, según la cual la tarea del hombre no es la de simplemente contemplar la realidad, sino transformarla. Para ello, Marx, propone como elemento esencial: la *Conciencia de Clase Social* desde una perspectiva económica. En los teóricos del reconocimiento, se encuentra la necesidad de la *Conciencia Social*, es decir, partir del hecho de que el bienestar individual depende de la valoración que los otros hacen de nosotros y viceversa (Marx, 1867)

Para Fraser y Honnet, el multiculturalismo es entendido como “una relación recíproca ideal entre sujetos en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él” (Fraser, Honnet, 2006, p. 20) Ahora bien, en este trabajo se presenta una visión multicultural en sentido prescriptivo u orientativo que puede ser útil a la hora de proponer marcos de referencia con los cuales contrastar las relaciones entre diferentes grupos humanos con rasgos identitarios como la etnicidad, la lengua, las creencias religiosas o la nacionalidad; rasgos que pueden llegar a ser causa de conflictos. Por ello en la búsqueda de mejorar la calidad de las relaciones dentro de la sociedad a través de la Educación para la Paz, se acoge aquí la perspectiva funcionalista en lo referido al fenómeno de la Interculturalidad. Al respecto el antropólogo Gunther Dietz, reconoce 3 ejes semánticos en la Interculturalidad que son: “1)La distinción entre Interculturalidad como un concepto descriptivo en oposición a otro prescriptivo; 2)la subyacente noción implícita de una cultura en oposición a una noción dinámica; y 3)la aplicación más bien funcionalista del concepto de Interculturalidad a fin de analizar el *status quo* de cierta sociedad, versus su aplicación crítica y emancipadora para identificar conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria” (Dietz, 2017, p.192)

Además, ofrece la siguiente definición de Interculturalidad:

Ésta se define como el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de "nosotros" versus "ellos", los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio. Frecuentemente estas relaciones son asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular (Dietz, 2017, p.207)

En línea con lo anterior, cabe decir que incluir este tipo de temáticas en el currículo escolar contribuye a mejorar las formas de relacionamiento y construcción de la identidad individual y social, sin desconocer el derecho de cada individuo a hacer las elecciones que le interesan, profesar la ideología política o religiosa afín a sus convicciones y tradiciones, a expresarse de manera libre, reconociéndose como un ser humano con Dignidad y por ende garante de derechos.

d) Actitudes hacia los roles de género:

El machismo, la misoginia y la homofobia son actitudes que se evidencian con mayor fuerza en los primeros años de formación de los estudiantes, siendo presas fáciles por carecer de herramientas y experiencia requerida para afrontar las actitudes discriminatorias debido a su condición. Pero lo cierto es que tales actitudes en el ambiente escolar traen consigo un impacto negativo en los educandos puesto que no solo acarrea dificultades académicas, sino que también puede desencadenar otra serie de patologías como la depresión, la ansiedad, el insomnio, el absentismo, la drogadicción, la agresividad y el aislamiento que pueden llegar a conducir incluso al suicidio de quienes padecen este tipo de violencia de género.

Las estadísticas presentan que los índices de violencia directa contra la mujer han disminuido, sin embargo, argumentan seguir siendo objeto de otros tipos de violencia y afectadas por la invisibilización en el que se encuentran en la sociedad actual. Bonino al respecto plantea que:

Los micromachismos, son actitudes y prácticas larvadas, sutiles, de baja intensidad, casi imperceptibles, reiterativas y cotidianas que realizan los hombres con el fin de mantener los roles tradicionales de género, perpetuar las ventajas de la dominación masculina y evitar que las mujeres asuman con libertad posiciones más igualitarias. El machismo de alta intensidad, de insultos y golpes es muy evidente, es mal visto y en muchas sociedades es un delito (Bonino, 2004)

Los movimientos sociales tanto de colectivos LGBTI, Feministas, de Diversidad Afectivo Sexual, Equidad de Género, entre otros y gracias al reconocimiento y legitimidad de la que gozan los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario en lo concerniente a las libertades para estos colectivos, ha permitido a lo largo del tiempo potenciar la representación y el empoderamiento de estos grupos en esferas políticas, económicas y sociales relacionadas con la toma de decisiones, permitiendo disminuir las barreras sociales que históricamente les ha impedido gozar del mejoramiento de sus condiciones de vida digna al interior de la sociedad. Sin embargo, dentro de las demandas generales sobresale la necesidad de empleos bien remunerados y equitativos, la integración del hombre en la distribución de cargas y responsabilidades familiares, y su respeto y valoración como ciudadanas garantes de decisión y elección.

1.6 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

De acuerdo con Juan Carlos Sánchez, dentro de los tipos de muestreo se encuentra el *Muestreo Intencional o Deliberado* que depende de un constructo teórico previo. En este tipo de muestreo, útil en la determinación de los *casos políticamente sensibles*, se siguen las tipologías o perfiles definidos previamente a discreción de las necesidades del investigador. Por eso este "decide, bajo el criterio o los criterios que él considere oportunos, qué miembros de la población formarán parte la muestra" (Sánchez, 2013, p.146)

El tipo de muestreo intencional que se ha establecido para el desarrollo del problema de investigación, es el *Sampling Politically Important Cases* o Muestreo de Casos Políticamente Importantes abordado por M.Q Patton. Este tipo de análisis de muestreo se relaciona con "la identificación en procesos sociales, objeto de investigación, de los actores principales; es decir, los que intervienen directa o indirectamente, pero de modo significativo en la toma de decisiones" (Patton, 1998, p.57) que para este estudio de caso son los docentes directores de grupo, líderes de área e integrantes del Comité de Mediación Escolar. Comprender su visión es fundamental para conocer el rumbo que han seguido y seguirán los procesos curriculares en cuestión.

El objetivo de este muestreo es describir las opiniones, acciones y actitudes de un grupo central de individuos que se encuentran en la toma de decisiones principales respecto a las competencias democráticas y poseen unas características similares: propender por el bienestar y convivencia en la institución educativa. Cabe resaltar que el procedimiento de muestreo intencional no pretende brindar información representativa de una población a nivel macro. Por el contrario, busca una comprensión profunda de un fenómeno que permita cualificar el currículo de Cátedra de Paz en el Colegio Comfandi Yumbo, teniendo en cuenta aquellos que toman las decisiones más importantes. En ese sentido, la calidad de la muestra se encuentra relacionada con la riqueza de la información que brinda a los observadores participantes. Siguiendo estas consideraciones, el criterio central para la selección de los mismos fue que estuvieran directamente relacionados con los temas de convivencia, como el comité escolar de mediación y docentes encargados de la planeación de la Cátedra de Paz, es decir, la condición para la selección de la muestra fue que los entrevistados conozcan el tema acerca del cual proporcionarán la información.

Las características para elegir son:

- ☪ Coordinadores de las áreas de Ciencias Sociales, ética y valores, filosofía y de convivencia
- ☪ Docentes de las asignaturas de filosofía, ética, ciencias sociales y Cátedra de Paz.
- ☪ Integrantes del comité de mediación escolar
- ☪ Personero
- ☪ Psicólogos

En síntesis, el estudio busca una comprensión del fenómeno de la violencia, a partir de la incidencia de las políticas educativas implementadas para afrontar y prevenir los conflictos sociales. Esta tarea implica reconocer que estamos inmersos en una cultura con unas tradiciones y prácticas que nos determinan y condición, pero susceptibles de ser transformadas mediante la educación y el conocimiento del pasado, con el fin de prevenir las violencias futuras.

A continuación, se describe de manera general el contexto político y social colombiano, para el que están orientados todos los esfuerzos de la Cátedra de Paz, en su objetivo por contribuir a armonizar las maneras de relacionamiento. Aprendizaje derivado de las secuelas y tragedias acaecidas en la historia como la Primera y Segunda guerras mundiales de 1914 y 1945 respectivamente, materializados en una Cultura de Paz y promovido por una Filosofía para hacer las Paces.

En esta tarea se entiende que la cultura y las instituciones políticas y sociales, así como también los sujetos, asumen unos compromisos en pro de potencializar sus competencias ciudadanas y democráticas, que implican el reconocimiento de unos principios y valores universales como el respeto por la Dignidad Humana, los Derechos Humanos y la Legitimidad de las Leyes producto de acuerdos históricos con gran trascendencia en el ámbito público.

2. MARCO TEÓRICO: PERTINENCIA DE UNA CÁTEDRA DE PAZ EN COLOMBIA

2.1 LA FILOSOFÍA PARA HACER LAS PACES

En el siguiente apartado se intenta dar respuesta al siguiente interrogante: ¿cuáles son los conceptos teóricos que sustentan la propuesta de una Filosofía de la Paz? ¿qué conexión tiene la Filosofía de la Paz con la Cultura de Paz y No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política? Para dar respuesta a estos interrogantes en primer lugar, se explica el modo como Vincent Martínez entiende la Filosofía para hacer las Paces; en segundo lugar, se destaca los postulados básicos de la Filosofía de la Paz; y, en tercer lugar, se analiza las repercusiones de la Filosofía para hacer las Paces en el ejercicio de la Cátedra de Paz.

De acuerdo con una de las acepciones del término *filosofía*, esta se entiende como un “conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano” (RAE, 2029) En la cita anterior se puede apreciar que la filosofía es concebida como un instrumento útil para comprender los fenómenos naturales y culturales, haciendo énfasis en su eminente carácter teórico. Sin embargo, para el filósofo español Vincent Martínez Guzmán, la función de la filosofía no reside sólo en la contemplación del mundo que nos circunda mediante las ideas, sino también en el facilitar herramientas necesarias para transformar nuestros contextos y fortalecer la Cultura Política y la Cultura de Paz y No Violencia, de tal forma que posibilite la convivencia en medio de la diversidad. En este sentido el autor recalca el papel fundamental de la Filosofía para hacer las Paces, al plantear que:

Mi tesis es que somos competentes, entre otras muchas cosas, para hacer las guerras y para hacer las paces; y que estas competencias se entrecruzan formando las paradojas del conflicto y la cooperación de la “insociable sociabilidad” que nos caracteriza, por decirlo también kantianamente: nos necesitamos hasta para odiarnos; pero nos necesitamos. ciertamente también nos necesitamos para amarnos. La Filosofía para la Paz en la que vengo trabajando consiste en la reconstrucción de nuestras competencias para hacer las paces. En este sentido estará especialmente comprometida contra los ejercicios de poder que anulan capacidades y poderes de personas y colectivos y a favor de la recuperación y refuerzo de los poderes y capacidades, el empoderamiento de los excluidos: mujeres, gentes de colores diferentes, indígenas, inmigrantes, etc. Reconstrucción de competencias para hacer las paces significa compromiso político con la potenciación o empoderamiento de aquellos colectivos a quienes se les niegan sus capacidades y con el reconocimiento de sus identidades como seres humanos y colectivos (Martínez, 2002, p. 262-263)

Dos ideas para resaltar de la cita anterior son: 1) la inminente necesidad del sujeto del mundo social en el cual aprende a reconocerse y diferenciarse, es decir, los seres humanos necesitamos de los otros; sin embargo, no sabemos de manera innata tramitar las diferencias que la convivencia implica:

El prójimo, el otro, es indispensable en la práctica de sí, para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente y se llene efectivamente de su objeto, es decir, el yo. Para que la práctica de sí llegue a ese yo al que apunta, es indispensable el otro [...] El otro es un modelo de comportamiento, un modelo de comportamiento transmitido y propuesto al más joven e indispensable para su formación (Foucault, 1982, p.129)

Y 2) se hace énfasis en la importancia de la filosofía para reivindicar las diferencias, dando voz y voto a quienes históricamente han sido excluidos. En síntesis, la Filosofía para hacer las Paces es un instrumento para convivir en medio de la pluralidad en las Democracias actuales; filosofía que apela no por la supresión de la pluralidad, sino por su exaltación y transmisión a través de un discurso público que aboga por la Dignidad, la legalidad y ciertos principios constitucionales y de *Justicia Básica*.

En el ejercicio del mundo de la vida se unen necesariamente pensamiento, responsabilidad y acción. Esto significa que como seres racionales y sociales que somos, estamos en la capacidad y exigencia de responder frente a las consecuencias de las diferentes elecciones, decisiones, acciones, actitudes y comportamientos, y más aún cuando estos tienen un impacto negativo en los derechos del otro. Esta reclamación a nuestro actuar que hace converger responsabilidad y Libertad la encontramos presente en el pensamiento del filósofo francés Jean- Paul Sartre cuando afirma:

El existencialista suele declarar que el hombre es angustia. Esto significa que el hombre que se compromete y que se da cuenta de que es no sólo el que elige ser, sino también un legislador, que elige al mismo tiempo que a sí mismo a la humanidad entera, no puede escapar al sentimiento de su total y profunda responsabilidad (Sartre, 1992, p. 36)

Recordemos que, para Sartre, el ser humano es el único que puede experimentar la Libertad en la medida que es un sujeto consciente que puede decidir si tomar o no determinado camino o hacer las elecciones que mejor convengan a sus intereses. La experiencia juega un papel importante en la medida que nos ubica en el pasado y en el presente, permitiendo deducir las consecuencias futuras. En este aspecto la filosofía cumple un papel fundamental en la medida

que nos provee marcos de análisis con los cuales contrastar nuestra realidad actual para hacer los ajustes pertinentes y evitar que los mismos errores se vuelvan a cometer.

La filosofía cumpliendo con su función práctica contribuye a modificar las acciones, opiniones y comportamientos que en el día a día nos impiden relacionarnos. Está llamada a, mediante a la capacidad de abstracción, descubrir los focos de enajenación y las diferentes relaciones de poder en los que los sujetos se circunscriben. El pensamiento filosófico se tiene que entender como parte fundamental de la estructura social, en tanto que él bien direccionado puede conducir a generar transformaciones en las formas de relacionarnos, haciendo frente a la opresión, al elitismo, al dogmatismo, a la corrupción, al sexismo, a la homofobia, al racismo y a la violencia; características destacadas de nuestro contexto inmediato. Por ello señalaba Leopoldo Zea, la filosofía debe ser una “filosofía de la acción, encaminada a subvertir, a cambiar un orden en el que la auténtica esencia del hombre ha sido menoscabada” (Zea, 1989, p. 49) La Filosofía tiene que tener la suficiente generalidad para sobrepasar las contingencias de cada época; sin embargo, no puede prescindir del contexto inmediato ni de la historia en la que el pensamiento cobra vigencia, acorde a las realidades y necesidades más apremiantes.

A su vez, Vincent Martínez al igual que Husserl coinciden en el entendimiento del filósofo como un funcionario de la humanidad (Husserl, 1936)

El enfoque crítico-metodológico que sustenta esta mirada de la Filosofía de la Paz y los conflictos involucra procesos pedagógicos como la mediación, la negociación, el arbitraje, la gestión de los conflictos y el diálogo intercultural. Igualmente, provee las herramientas necesarias para reparar a las personas que se han visto afectadas por la violencia de manera directa o indirecta y garantizar su no repetición, clarificando los elementos que configuran nuestra cultura y dotándonos de estrategias plurales que llevadas a la práctica nos facilitan la convivencia en medio de la diversidad. El enfoque filosófico que aquí se presenta, está también ligado con una Fenomenología Comunicacional, que, nutrido desde una perspectiva de la Ética Comunicativa, Consensual y/o Deliberativa, los debates en torno a la Teoría del Reconocimiento, constituyen el punto de partida y como una exigencia moral en el compromiso público de dar razones y expresar sentimientos en el debate público, abierto y democrático. En línea con el planteamiento anterior, Martínez Guzmán propone resolver el problema central de la “*falta de asunción de nuestra*

fragilidad" (Martínez, 2002, p. 263) manifestada en el miedo a las diferencias, mediante la reconstrucción filosófica del campo de la Paz. Por ello, el llamado que hace el autor es a elaborar una deconstrucción de las posiciones dogmáticas, paradójicas y excluyentes, que no conducen a la reconstrucción de una cultura para hacer las paces y que poco contribuyen a forjar mejores seres humanos, partiendo de las diferencias que los identifican hasta llegar a unos mínimos comunes que posibiliten el encuentro en escenarios democráticos.

La filosofía es en síntesis un campo del saber que abre las perspectivas de análisis no solo de la realidad fenoménica natural, sino también de la realidad social y nos ofrece las categorías de estudio y los indicadores con los cuales contrastar las acciones, opiniones y actitudes que surgen en las interacciones cotidianas de nuestro contexto inmediato. Lo cual hace posible evaluar los aspectos que requieren de una *Reconstrucción Normativa* de aquellas competencias para hacer las paces, que llevadas a la práctica generen otras maneras de relacionarnos.

Una de las definiciones sobre el concepto de paz que nos ofrece la RAE permite ubicarnos en uno de los problemas que ha sido ampliamente discutido por filósofos, politólogos y conflictólogos: la paz como "*situación y relación mutua de quienes no están en guerra*") Definición que nos remite a uno de los debates mundiales surgidos en la década del 50 del siglo XX, periodo en el que se destacan los estudios minimalistas de la paz, caracterizado por una visión de la paz negativa definida únicamente por la ausencia de guerra o en términos de Johan Galtung, de la violencia directa, desconociendo las implicaciones que el ejercicio de la paz exige a los sujetos, la cultura y a las instituciones políticas y sociales que nos socializan. Este aspecto es integrado en la siguiente definición que ofrece la entidad cultural de la RAE cuando plantea que al estado de paz lo caracteriza el "sosiego y buena correspondencia de unas personas con otras, especialmente en las familias, en contraposición a las disensiones, riñas y pleitos", estableciendo como prioridad "la reconciliación, la vuelta a la amistad y a la concordia" (RAE,2019) En esta definición, mucho más amplia de la paz, se observa algunas consideraciones que se deben asumir en el cumplimiento del deber de la paz, que como se mencionó no es simplemente ausencia de guerra, sino que también su ejercicio requiere de un proceso de mejoramiento continuo en el objetivo de basar las relaciones cotidianas en la Asertividad, la Empatía, el Diálogo, la Solidaridad, la Libertad, la Igualdad Jurídica, la Dignidad Humana, entre otras, abogando por formas no violentas de ejercitar la política.

Ahora bien, en Colombia en la década de los 90 con la Constitución Política de 1991, Artículo 22, se establece la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, y como uno de los fines de la educación, contemplados en Ley General de educación 115 de 1994, junto con la formación en el respeto a la vida y a los demás Derechos Humanos, los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Las instituciones políticas y sociales, y en especial las educativas parecen haber comprendido muy bien su papel de garantes de las condiciones de la paz, porque si bien los conflictos son inherentes a la naturaleza humana, en tanto seres diversos que somos, las formas de tramitarlos están dadas por unas instrucciones precisas que requieren de la observación, el análisis y la síntesis tanto en el diagnóstico de las causas como de las posibles soluciones, puesto que, como ya lo había expuesto Kant:

La paz entre hombres que viven juntos no es un estado de naturaleza (*status naturalis*), sino más bien de guerra, es decir, un estado en donde, aunque las hostilidades no hayan sido rotas, existe la constante amenaza de romperlas. Por tanto, la paz es algo que debe ser instaurado; pues abstenerse de romper las hostilidades no basta para asegurar la paz, y si los que viven juntos no se han dado mutuas seguridades -cosa que sólo en el estado civil puede acontecer-, cabrá que cada uno de ellos, habiendo previamente requerido al otro, lo considere y trate, si se niega, como a un enemigo (*Kant, 1919, p.20*)

La idea que subyace en la cita anterior es que el Estado Civil exige una instrucción en cómo hacer las paces, además de un compromiso de los sujetos por cualificar constantemente las maneras de gestionarla, puesto que el cese de hostigamientos o de la violencia directa por sí solos no basta. A su vez, la paz exige ser analizada desde un enfoque plural que reconozca el carácter diverso de los conflictos y sus formas de abordarlos. Tal como lo esgrime el politólogo mexicano César Cansino:

Este pluralismo no es ningún accidente. Responde a una verdad que no ha hecho más que afianzarse con el despliegue de la Democracia moderna: la realidad social no puede ser reducida a un único sentido. La pluralidad de las concepciones del bien, de la justicia, de los derechos, de lo público y de lo privado, en fin, de la ciudadanía democrática es ya un elemento tan evidente como problemático de las Democracias contemporáneas (*Cansino, 1999, p. 7*)

La paz por ello requiere de un enfoque interdisciplinario y multicultural. El gran reto es, entonces, poder desarrollar competencias desde la diversidad de discursos culturales presentes en el mundo de la vida. Estos discursos están mediados por unos procesos de comunicación y deliberación que propenden por ubicar unos mínimos que faciliten la transformación del sufrimiento, la

práctica de las relaciones humanas, y el encuentro en escenarios públicos. Estos mínimos están dados por algunos elementos presentes en la Cultura de Paz y No Violencia y la Cultura Política en la que nos encontramos inmersos y contribuyen a ampliar los procesos de democratización y participación. El gran reto es delimitar esos mínimos morales sin que las pretensiones de generalidad terminen por socavar u opacar las voces de los excluidos. En síntesis, la Filosofía para hacer las Paces tiene como meta la contribución al robustecimiento de las instituciones sociales y políticas en el marco de una gobernanza justa, el respeto por los derechos y la Dignidad Humana, y la no vulneración de aquellas esencias constitucionales y de Justicia básica.

2.2 PEDAGOGÍA SOCIAL Y CURRÍCULO CRÍTICO

Dentro de la educación la manera como se concibe al sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje está estrechamente vinculado con los modelos pedagógicos, que a su vez están ligados a las teorías del conocimiento. Los modelos pedagógicos se constituyen como una herramienta para atender las necesidades que el maestro encuentra en el presente permitiendo entender, orientar y dirigir la enseñanza.

A lo largo de la historia de la educación han surgido múltiples modelos pedagógicos con la intención de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estos modelos encontramos el Modelo Pedagógico Social-Cognitivo en el que sobresalen algunos teóricos como Makarenko Freinet (1998), Paulo Freire (1996, 1997, 2001) y Lev Vigotsky (2013) Este Modelo pedagógico busca el desarrollo de habilidades que permitan a los sujetos resolver problemas propios de sus contextos:

Se centra en el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo está influido por la sociedad, la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico- técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. Los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos. El trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de los problemas comunitarios (Flórez, 2006, p.51)

En el modelo pedagógico social, el sujeto se ve de manera integral al intentar abarcar no solo las habilidades cognitivas (aprendizajes) como en los modelos pedagógicos conductistas, sino que

también pretende comprender los componentes personales y sociales que contribuyan a la solución de problemas propios del contexto, Julián de Zubiría al respecto afirma que:

Como educadores, somos responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético, que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico (De Zubiría, 2006, p.195)

En este modelo los estudiantes desarrollan sus capacidades a través de las necesidades básicas del entorno social. Docente y estudiante se nutren mutuamente puesto que la enseñanza-aprendizaje es vista como un gran trabajo en equipo. La evaluación es permanente dando espacio a la autoevaluación y la coevaluación. Esta visión del sujeto de la educación como un ser dinámico es materializado en el contexto de la educación a través de un Currículo Crítico definido por Paulo Freire como:

Una propuesta de selección y organización de la cultura que posibilita articular el saber sistemático con el saber del educando; saber construido entre docentes y estudiantes. En la relación más actual, se habla de una Pedagogía de la Autonomía, entendiendo por ésta la organización de la práctica docente como una acción de reflexión en favor de la autonomía del ser individual y social de los educandos (Freire, 1998, p.14)

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia propone en el artículo 76 del capítulo II de la Ley 115 de febrero 8 de 1994 una definición de currículo, entendido como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional.

El currículo dentro de la pedagogía es de vital importancia, debido a que a través de este se establecen los fines de la educación, a partir de la identificación del sujeto que se desea formar, partiendo de las necesidades propias de su contexto. Su reconocimiento permite contrastar los ideales normativos con la práctica y facilita analizar cómo se han planeado y ejecutado las propuestas de una Cátedra de Paz, en su objetivo de contribuir a la consolidación de una Cultura de Paz en educación secundaria desde los ejes de Participación Política, Justicia y Derechos Humanos y Resolución de Conflictos.

Como se ha venido recalcando, la escuela cumple una función social y también política. Al ser la segunda institución después de la familia, con la que los sujetos interactúan y aprenden a relacionarse, los valores, prácticas y comportamientos legitimados en este espacio, poco a poco irán forjando la identidad del ciudadano. Por ello, se hace necesario explicitar los valores que un Currículo Crítico orientado hacia la paz busca potenciar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Un currículo centrado en la formación democrática se justifica por la crisis de Cultura Política en la que se encuentran la mayoría de países subdesarrollados, en los que sobresalen la concentración del poder por parte de una élite o élites políticas, la corrupción, la superposición de los intereses individuales por encima de los colectivos, la apatía política, la desconfianza en las instituciones, etc. Por ello a través de la educación se busca garantizar la estabilidad democrática, mediante la interiorización de sus valores y principios. Un currículo para la formación democrática tiene por objetivo despertar la conciencia colectiva y el sentido de lo público en los estudiantes, sin desconocer la importancia de diferenciarnos y exaltar nuestras particularidades. El punto de partida es sin lugar a dudas el análisis crítico del contexto inmediato que implica la necesidad de mantenernos informados, interesados, activos y sensibles ante la realidad que nos circunda. Para lo cual se deben desplazar los métodos tradicionales de enseñanza, puesto que, si no se propician escenarios participativos, difícilmente los estudiantes forjarán estas características tan trascendentales para la Democracia, además de imposibilitar la configuración de una opinión propia y la conciencia de que la responsabilidad del buen funcionamiento de la Democracia recae en toda la ciudadanía. De Zubiría, respecto a este punto afirma que “el quehacer educativo, necesariamente, tiene como trasfondo una determinada concepción del hombre y de la sociedad y sólo desde ella se podrá definir el papel que en dicho proceso debe cumplir la educación. La educación, como decía Kant, siempre es un acto esencialmente político” (De Zubiría, 2006, p.40)

La tarea de la educación es pues forjar ciudadanos democráticos, conocedores y comprometidos con la defensa de sus valores e ideales. Dicha tarea nos insta a explicitar las características que poseen los sujetos democráticos, sus actitudes, acciones y comportamientos que deberán ser reforzados mediante el proceso formativo, así como también, el hacerlos evidentes, posibilita su evaluación en la práctica.

El compromiso de un individuo con el sistema democrático se expresa de tres maneras diferentes. En primer lugar, la persona siente afecto por el sistema. El patriotismo es una de las manifestaciones de ese afecto. En segundo término, el individuo se informa. Esto incluye información sobre el funcionamiento de las instituciones democráticas, y también, conocimiento sobre los hechos sociales de actualidad, identificación de los problemas que más preocupan a la comunidad y análisis de sus posibles alternativas de solución (Morduchowicz, 1995, p.23)

La participación es uno de los indicadores más importantes, ya que permite evidenciar una sólida formación democrática. Los ciudadanos que están convencidos de su utilidad, son actores que se movilizan en función de mitigar aquellas situaciones que puedan llegar a afectar la calidad y el carácter de la vida pública en la sociedad. No obstante, erradamente se ha llegado a suponer que la participación política se agota en el voto, ignorando el papel activo que recae en la ciudadanía, de ejercer un control del poder político.

Debe entonces establecerse la forma de educar ciudadanos capaces de actuar constructivamente en una Democracia participativa: (1); ciudadanos capaces de actuar productivamente en un sistema económico de libre empresa abierto a las relaciones internacionales (2); ciudadanos conscientes frente a su responsabilidad moral, política y económica frente al Estado (3); ciudadanos capaces de desarrollar el liderazgo necesario para ejercer activa y responsablemente el derecho de ocupar las altas posiciones de poder público, económico y administrativo de la nación (4); ciudadanos capaces de ejercer y respetar los derechos y Libertades de todos los asociados en un clima pacífico de Tolerancia y acatamiento de la Ley y de las autoridades legítimamente constituidas (Cajiao, 1992, p.77)

Como se ha venido insistiendo, la educación cumple un rol fundamental en el desarrollo de competencias ciudadanas y democráticas. El acceso a los valores y normas de la Cultura Política de una nación aumenta el compromiso que debe existir por lo público y la confianza y legitimidad en el sistema democrático. La escuela está llamada entonces a motivar el interés por el estudio de los problemas propios del contexto, facilitar la comprensión de los hechos político-sociales, y generar marcos de referencia a partir de los cuales evaluarlos.

Las competencias democráticas y ciudadanas que un Currículo Crítico permiten desarrollar no son el resultado exclusivo de una formación teórica, sino que los maestros deben facilitar su aprehensión en la práctica. Por ello se deben trasladar los métodos de enseñanza autoritarios y verticales para posibilitar la libertad de expresión, la tolerancia y el respeto ante las ideas diferentes, la inclusión social, la igualdad jurídica, la justicia, el respeto por los Derechos Humanos y la transformación pacífica de los conflictos. Lo cual hace indispensable promover la

experiencia directa y la práctica democrática en actividades curriculares y extracurriculares, generando un clima educativo abierto, dialógico, de permanente debate y participativo.

Las actitudes del maestro o profesor y el desarrollo de la clase son variables importantes en la formación democrática de los chicos. No se trata ya del currículo explícitamente escrito en el programa, sino del *currículo oculto*, latente debajo de cada frase, cada gesto y cada actitud que promueve el docente en el aula [...] la posibilidad real de elegir, y tomar decisiones que tienen los alumnos en clase; el grado en el que se promueve la Libertad de pensamiento y expresión en el aula; el sentimiento de pertenencia a una comunidad que aliente al docente; la relación que establezca con los alumnos y la que fomente entre los mismos chicos, influyen directamente sobre los valores democráticos que aprenden e incorporan los alumnos, desde la escuela. (Cajiao, 1992, p.65-66)

Como se ha visto hasta el momento, la Educación para la Paz, requiere del compromiso de quienes están a cargo del proceso de educativo, fomentando la toma de perspectiva ante los fenómenos epistémicos y no solo su análisis contemplativo. De ahí que la educación sea entendida como la liberación del pensamiento y como un camino para forjar la autonomía del sujeto, sin desconocer que éste está inmerso dentro de una comunidad que lo determina. En línea con lo anterior, como bien lo aduce Leopoldo Zea, “las filosofías realizadas, las emanadas de cierta circunstancia, de los problemas de cierta realidad, pueden de alguna forma servir a la solución de los problemas de otra realidad, dar luces sobre la misma, aunque las soluciones que ofrezcan no sean necesariamente las mismas” (Zea, 1969, p. 30) La tarea del maestro es entonces la mostrar a los estudiantes la gran cantidad de soluciones que puede tener un problema del contexto si se lo analiza desde las competencias democráticas y ciudadanas plurales. En síntesis, el rol del docente es conducir a los estudiantes a la transformación positiva de los conflictos, a la consecución de sus planes y proyecciones de vida que permitan el desarrollo de sus necesidades humanas fundamentales.

2.3 PROPUESTA CURRICULAR NORMATIVA DE LA CÁTEDRA DE PAZ

Un currículo para la paz, como el que se analiza en esta investigación parte de la identificación de unos ideales de participación política justa, respeto por la Dignidad humana y la gestión de los conflictos tanto en la tradición democrática como en la práctica concreta. Los ideales mencionados nos remiten al campo de la Teoría Normativa, uno de los enfoques que reconoce Daryl Glaser de la Ciencia Política. Para este autor el pensamiento político normativo:

...se expresa a través de razonamientos morales abstractos, pero también a través de un análisis más detallado de las instituciones y de las políticas. Si desde el punto de vista filosófico busca, o crea, preceptos morales orientativos, en su aplicación más concreta la teoría política investiga las repercusiones que tienen los preceptos morales en la práctica política [...] los teóricos normativos lo que les importa por encima de todo es la coherencia interna de los argumentos morales y para sopesarla se sirven, entre otras fuentes, de la lógica formal y de la filosofía analítica. En segundo lugar, utilizan disciplinas de las ciencias sociales como la antropología social y la historia para comprobar si son correctas las premisas empíricas de los argumentos o descubrir los problemas de los argumentos morales que el razonamiento abstracto no revela de forma inmediata. Finalmente, los teóricos normativos contrastan las conclusiones de sus argumentos con sus propias intuiciones morales (Glaser, 1997, p.33)

Desde un punto de vista filosófico la normatividad establece un ideal o deber ser que sirve como marco de referencia para contrastar la realidad institucional (opiniones, acciones y actitudes en torno a la Cultura de Paz, La Interculturalidad y la Cultura Política) y hacer las modificaciones pertinentes. Dicha normatividad se representa a través de juicios morales abstractos que se aplican, no a las relaciones humanas en general en cuyo caso opera la ética, sino a las instituciones sociales, políticas y a las políticas públicas como las educativas. Giovanni Sartori un teórico contemporáneo de los estudios políticos comparados, al igual que Glaser reconoce hasta cierto punto la importancia de la normatividad o en su propio lenguaje la “prescripción” a la hora de evaluar la efectividad de la institucionalidad política y sus políticas, sin embargo, hace una precisión de algunos aspectos cuando estamos en el terreno del análisis democrático:

El término Democracia no nos sirve para fines descriptivos, es necesario para efectos normativos. Un sistema democrático es ubicado por una deontología democrática y ello porque la Democracia es y no puede ser desligada de aquello que la Democracia debería ser. Una experiencia democrática se desarrolla a horcajadas sobre el desnivel entre el deber ser y el ser. A lo largo de la trayectoria signada por las aspiraciones ideales, que siempre van más allá de las condiciones reales [...] la Democracia requiere de una definición prescriptiva, sin embargo, no se puede ignorar la definición descriptiva. Sin la verificación, la prescripción es “irreal”; pero sin el ideal una Democracia no es tal (Sartori, 1993, p.3-10)

Como se ha visto los ideales normativos curriculares son importantes en tanto que direccionan los hechos o las acciones políticas concretas, que posteriormente serán evaluadas a través de los datos que arrojan las ciencias humanas como la Antropología, la Pedagogía, la Historia, la Sociología, la Ciencia Política, entre otras. La normatividad curricular provee marcos de direccionamiento hacia los cuales debe tender el desarrollo social y político de un país, de ahí su gran importancia como utopía realista, que puede que en un contexto inmediato las condiciones sociales, políticas, culturales etc., no le permitan materializarse en la práctica, sin embargo,

haciendo algunos ajustes y aplicando los correctivos necesarios a las políticas públicas educativas y a los enfoques pedagógicos puede llegar a convertirse en un hecho que poco a poco irá configurando la Cultura Política y la Cultura de Paz del país. Estos ideales democráticos normativos utópicos son: el ideal de No Violencia, de participación política, de Justicia y el ideal de la Dignidad humana, que a su vez debe hacer parte de ese Currículo Crítico que desde una Cátedra de Paz se pretende impulsar.

Una de las funciones que Rawls reconoce en la Filosofía política o en la normatividad política es la de “proporcionar principios, tipos de argumentos y un vocabulario que permitan mejorar y clarificar los debates públicos, que surjan en materia constitucional, institucional y política, por ende, nos insta a presentar argumentos claros, accesibles, completos y convincentes a favor de los principios defendidos” (Rawls, 1993) En otras palabras, la justificación de la normatividad está dada por la pluralidad de doctrinas comprensivas (religiosas, filosóficas y morales) y por la necesidad de reconciliarlos, para mejorar las relaciones políticas con los demás ciudadanos y con las instituciones políticas que conforman el Estado.

¿Cuál debe ser entonces la forma de argumentación que sea aceptada por una gran variedad de ciudadanos, cuando están en juego ciertos principios políticos o instituciones políticas enfrentadas? La propuesta de Rawls es la idea de *Razón Pública*, propuesta en el *Liberalismo Político* (1991), con su posterior readaptación en el *Derecho de gentes y Una Revisión de la Razón Pública* (1996) La razón pública es una forma de argumentación en la que podemos entender las demandas que nos hacen, y las que debemos hacer, para resolver las discrepancias que puedan surgir a causa del pluralismo. Rawls enfatiza que no es aceptar un mero *modus vivendi*, por el contrario, se apela a un acuerdo fundacional como fuente de valores y criterios de decisión compartidos. Un enfoque de este tipo se adecua a las limitaciones y problemas que imponen el desacuerdo razonable y el pluralismo, así como la imposibilidad de llegar a una única concepción de la Justicia aceptada universalmente.

La política como actividad, es susceptible de ser estudiada filosóficamente desde diferentes enfoques, entre los cuales se encuentra un paradigma normativo, procedimental y prescriptivo, (del cual hace parte Rawls, como hemos venido mencionando), que provee una fundamentación

del poder político, una justificación del Estado y, en mayor o menor medida intenta establecer cómo debe ser el Estado justo y la sociedad ordenada.

Con el aporte de Rawls, la Filosofía política o la Teoría Normativa, se complementó con una mirada práctica, orientativa, de reconciliación y con grandes poderes de transformación. Centró su atención en dirimir los problemas que se presentan por las divisiones políticas conflictivas, relacionadas con problemas de orden, así como también al papel de contribuir al modo en que un pueblo considera globalmente sus instituciones políticas y sociales además de sus objetivos y propósitos básicos, como una sociedad con una historia específica. La Filosofía Política o la Teoría Normativa, también tiene la función de calmar nuestra frustración que puede acumularse contra la sociedad en la que vivimos mostrándonos cómo sus instituciones cuando se las comprende filosóficamente son racionales; por ende, la Filosofía Política debe ser “realistamente utópica”, en tanto que debe promover un mundo inexistente pero posible, de ahí que Rawls se pregunte:

¿Cómo sería una sociedad democrática bajo condiciones históricas razonablemente favorables, pero con todo posibles, esto es, bajo condiciones permitidas por las Leyes y tendencias del mundo social?, ¿qué ideales y principios intentaría realizar dicha sociedad, dadas las circunstancias de la Justicia que sabemos que existen en una cultura democrática?
(Rawls, 1993, p. 27)

En síntesis, dos de los aspectos más importantes sobre la concepción de la Filosofía Política de Rawls susceptibles de ser vinculados a la cátedra de Paz son: En primer lugar, la concepción de la filosofía, independiente de cualquier vinculación con un discurso metafísico, religioso o moral que dificulte lograr consensos en ámbitos públicos. La Filosofía Política es entendida de esta forma como un discurso que pretende centrarse en las cuestiones meramente políticas, desvinculado de cualquier instancia trascendente que desvíe el foco de atención que esta dado por unas esencias constitucionales y de justicia básica en disputa, contenido de la razón pública. En segundo lugar, la Filosofía Política desde la perspectiva rawlsiana alude a hacer propios los problemas y preocupaciones tradicionales del Liberalismo, particularmente aquellos que surgen en el contexto de las Democracias contemporáneas, caracterizadas por el hecho del pluralismo razonable. La preocupación primordial es la de trabajar conjuntamente en encontrar una base común para dirimir las disputas divisivas que se dan en el seno de las sociedades actuales que garanticen la estabilidad de las democracias contemporáneas. Se puede decir que el modelo que

presenta Rawls invita a hacer frente a la cuestión de las divisiones en el seno de la sociedad. Todas estas razones hacen suponer que, tal vez, el objetivo de Rawls es superar una filosofía política tradicional, inmiscuida con otros discursos (discurso moral o religioso) que obstaculizan su autonomía, para dar paso a una visión de la filosofía que permita hacerle frente a los desafíos de las cada vez más complejas democracias contemporáneas.

2.4 LA PAZ POLÍTICA

Los fenómenos políticos ocurridos en el siglo XX hacen parte del contexto en el que se comienzan a gestar las primeras teorías sobre la paz. La Primera (1914) y Segunda Guerra Mundial (1945), el Conflicto de Vietnam (1955), la Guerra Fría (1947) y sus efectos devastadores advierten la necesidad de un análisis de la forma de entender la guerra y la paz.

Los primeros estudios precursores de las teorías acerca de la paz se desarrollaron en la segunda década del XX hasta 1950: “Su meta principal fue evitar guerras futuras, la seguridad colectiva, el desarme, el arbitraje y las negociaciones internacionales. Su enfoque se caracterizó por ser legalista y tomar los lineamientos del Realismo en las Relaciones Internacionales”. (Valencia, 1982, p. 20) Estos estudios, se caracterizaron por una visión de la paz negativa. Es decir, su foco de atención era evitar la violencia directa principalmente la bélica. La paz se entendió como ausencia de guerra.

Desde los años 30 a los 60 se había estudiado la paz desde la óptica de la «paz negativa»: la paz como la ausencia de guerra. El tema de estudio eran los conflictos armados entre Estados y las herramientas metodológicas empleadas eran la matemática, la estadística y la teoría de juegos. Algunas de las principales revistas eran *Bulletin of the Atomic Scientists* (años 40) y *Research Exchange on the Prevention of War* (años 50) (Cortes, 2012, p. 6)

El primer giro a las visiones sobre la paz lo produce la segunda Guerra Mundial, este periodo intermedio o denominado minimalista duró aproximadamente hasta la década de 1970. En sus objetivos se encuentran la prevención de conflictos nacionales e internacionales, después de experimentar la segunda gran guerra:

La estrategia adoptada por los investigadores fue trabajar en la seguridad común, la prevención del conflicto, el rol de los organismos internacionales, el control de armas nucleares y el poder que ejercen las grandes potencias en la guerra y la paz. El interés era

construir una teoría científica sobre el conflicto y la negociación como forma de resolución (Conflict Resolution), (Valencia, 1982, p. 21)

El tercer período de estudios sobre la paz, denominado maximalista, “se extiende hasta la década de 1990 y estuvo influenciado por el revisionismo de la Guerra Fría. El objetivo era pues el de analizar las causas de la violencia estructural, las agendas norte-sur, la dependencia y dominación del tercer mundo” (Valencia, 1982, p.21)

En los años 60 el teórico del instituto para la paz de Oslo, Johan Galtung, contribuye a delimitar las causas de la violencia, que permiten desplazar la idea de la paz como simplemente la ausencia de guerra (Galtung, 2003, p. 12-14) Para Galtung, la paz entendida de manera positiva, exige mitigar no sólo el foco de *violencia directa* en el que se ubican la confrontación bélica, militar o la violencia física. Además, se hace necesario apalear un segundo foco de violencia: *la violencia estructural o institucional* en la que sobresalen el conjunto de estructuras institucionales que no permiten la satisfacción de las necesidades fundamentales de los individuos de protección, entendimiento, subsistencia, Libertad, participación, entre otras. Para completar el triángulo de la violencia, Galtung introduce el concepto de *violencia cultural*, en la que se destacan una serie de comportamientos individuales y colectivos que contribuyen a legitimar la violencia, concretados en actitudes discriminatorias y segregarias de los cuales los sujetos, no son en su mayoría plenamente conscientes:

Galtung complejiza el análisis de la paz y la violencia, poniendo de relieve que la violencia estructural no solo nos aleja de un modelo ideal de sociedad pacífica, sino que se convierte en causa de la violencia directa: ya sea en la forma de insurrecciones de bandas armadas contra el Estado (guerrillas), en la forma de Imperialismo (dominación de un Estado sobre otros) o incluso en las formas de racismo y sexismo (Galtung, 2003, p. 12-14)

Finalmente, se destaca el periodo crítico de la paz que se extiende hasta la actualidad, en este periodo sobresalen una variedad de disciplinas cuyo objeto de estudio es la paz. El objetivo es “comprender la paz, mostrar su importancia en el desarrollo y proponer visiones más amplias que trabajen la seguridad humana. Los estudios críticos miran la paz como un fenómeno de largo plazo, en el cual hay que considerar los aspectos estructurales y culturales; esto siempre y cuando se quiera transformar los conflictos” (Valencia, 1982, p. 22)

La paz es analizada a la luz de la teoría de los conflictos, sus ideales son promocionados mediante la educación, contribuyendo a mitigar los focos de violencia y a lograr su estabilidad en el tiempo.

Los estudios sobre la paz centran su atención en los orígenes del conflicto, su tratamiento a través de estrategias para buscar intereses comunes y aportan elementos para hacer de la paz un periodo permanente. Desde esta perspectiva se hace necesario aportar a la construcción de un currículo de la Cátedra de Paz que promueva transformaciones significativas tanto en el entorno personal, como social, y contribuya a reducir las brechas sociales y la exclusión.

2.5 LA CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA

El concepto de Cultura de Paz, se ubica dentro de los estudios de lo que se conoce como *paz cultural*, aspecto que recobra una notable importancia en los últimos estudios sobre la paz: es decir que el estudio de la violencia directa, ampliamente abordado en los primeros estudios, así como las causas de la violencia estructural debatidos en la segunda oleada de las investigaciones para la paz, son complementados por una perspectiva constructiva o reconstructiva de los conflictos, en la cual la educación juega un papel de vital importancia en la edificación de alternativas que permitan tramitar adecuadamente las diferencias características de las sociedades democráticas contemporáneas. En síntesis, la Cultura de Paz, se presenta como una estrategia para mitigar los focos de violencia directa, estructural y cultural.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), define la Cultura de Paz como:

un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en a)El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la No Violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; b)El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; c)El respeto pleno y la promoción de todos los Derechos Humanos y las Libertades fundamentales; d)El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; e)Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; f)El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.(ONU, 1999)

La Unesco define la Cultura de Paz como un:

Aprendizaje continuo de un conjunto de valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez, interacciones e intercambios sociales basados en principios de Libertad, justicia, Democracia, Tolerancia y solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar las causas y solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación, garantizando a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos (UNESCO, 1997)

Respecto a la inclusión de estas temáticas en los currículos de educación, la Unesco insta a los Estados Miembros y a sus propios asociados a:

... Introducir en la planificación de sus programas de enseñanza formal y no formal, políticas y principios de acción favorables a la ciudadanía democrática y los Derechos Humanos. Se han concebido programas especiales de enseñanza que hacen especial hincapié en la Educación para la Paz y promueven la enseñanza de la Tolerancia y la No Violencia (UNESCO, 1998)

Una de las perspectivas que se impulsa con la Cultura de Paz está relacionada con la posibilidad de modificar nuestras mentalidades y actitudes con el objetivo de promover la paz. Para ello se hace necesario potenciar la capacidad crítica de las comunidades, de tal manera que sean capaces de transformar los conflictos a través del diálogo y la mediación, apropiando los valores cívicos y haciéndolos parte de la vida cotidiana, y más en sociedades en las que la guerra ha sido una constante en el tiempo como en el contexto colombiano.

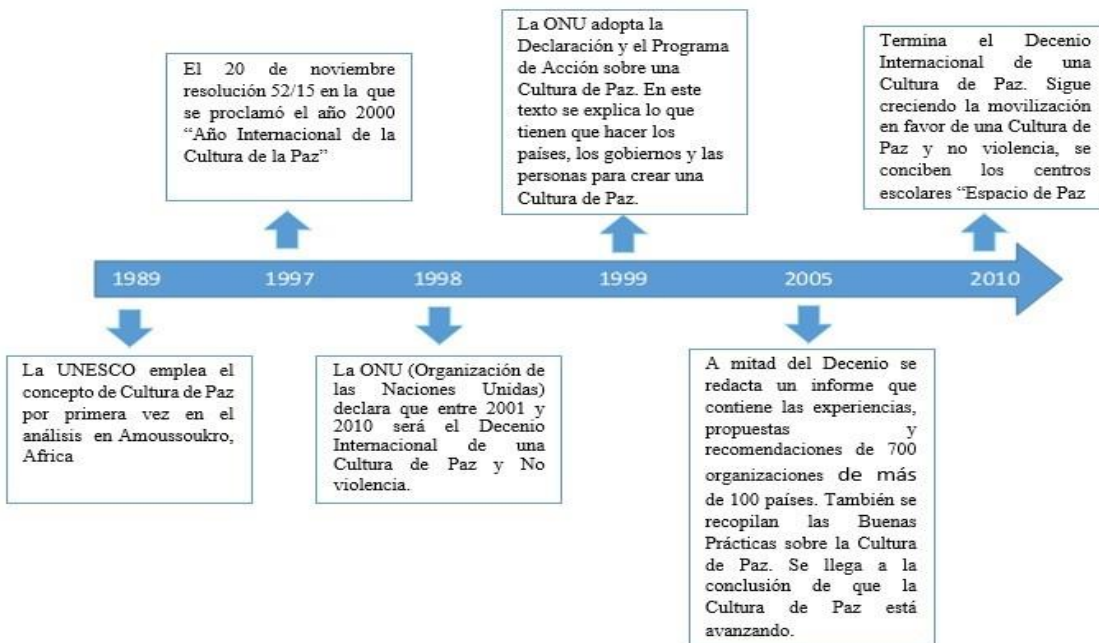


Figura 2. Evolución de la Cultura de Paz. Elaboración propia.

2.6 LA CULTURA POLÍTICA

Teniendo en cuenta que la Cátedra de Paz es una asignatura dedicada a forjar competencias ciudadanas y democráticas en las instituciones educativas, no debe prescindir del tratamiento y análisis de la Cultura Política Nacional, puesto que ella cumple un papel preponderante en la consolidación y mantenimiento de la paz y la No Violencia como se mostrará en este apartado. De ahí a que sea necesario incluir su estudio y enseñanza dentro de los currículos escolares, con el objetivo de forjar la autonomía y el juicio político en los estudiantes, de tal manera que puedan participar activamente de los asuntos públicos defendiendo sus derechos y exaltando la Dignidad Humana, reconstruyendo algunos valores humanos como la empatía, la cooperación, y el trabajo en equipo necesarios en el ejercicio de la política y en la convivencia diaria.

La Cultura Política es entonces un medio a través del cual damos cuenta del desarrollo y la madurez de las competencias democráticas, además, bien direccionada puede llegar a conducir a la estabilidad de las instituciones políticas y sociales. Pero, para que esta sea apoyada por un amplio número de ciudadanos es indispensable que las bases que la sustentan estén legitimadas de manera consciente, mediante un proceso reflexivo que se comienza a gestar en el aula de clases. La Cultura Política se diferencia de la cultura científica y humanista, en tanto que los elementos de análisis no son las doctrinas comprensivas acerca de la conducta humana en términos generales o las percepciones en torno a los avances científicos, técnicos y tecnológicos, sino las estructuras y procesos sociales relacionados con el poder y su administración. Como se ha venido insistiendo el acto educativo es un hecho político, pero también ético. Político, en la medida que, quien educa dota de las herramientas necesarias, no sólo para comprender los fenómenos naturales o sociales, sino para aprovechar las oportunidades que el acceso al conocimiento posibilita para transformar, actuar y participar activamente en la construcción de escenarios políticos que reivindiquen la historia propia, raíces, cultura, y subjetividades, ya que es precisamente este hecho el que permite nutrir y fortalecer el ejercicio ciudadano democrático.

El docente está llamado a enseñar a ejercer el poder y a cuestionar el *statu quo* mediante el debate abierto y democrático posibilitado en las aulas de clases, invitando a confrontar dogmas y ortodoxias, contribuyendo al desarrollo y fortalecimiento de un juicio crítico y reflexivo con

miras a mitigar la alienación, la explotación y la opresión. Respecto a esta cuestión, Gutiérrez, anota lo siguiente:

Hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquella y de esta. No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí a que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla el servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica (Gutiérrez, 2005, p.7)

Así pues, la educación ciudadana debe centrarse en los menos aventajados de la sociedad, permitiendo dar voz y voto a quienes históricamente han sido marginados y restaurando los lazos sociales, de solidaridad y empatía con aquellos que sufren.

A su vez la educación en su objetivo de propender por la realización del ser humano es un acto ético, que como se ha dicho, esta idea desplaza la educación entendida únicamente como desarrollo intelectual, para dar paso a una concepción de la educación centrada en la formación integral del ser humano, que conduzca a la autorrealización personal. El contexto social en el que nos encontramos inmersos, nos exige el desarrollo de competencias para sobrevivir y también para convivir con los otros, esta exigencia implica inicialmente aprender a autodefinirnos y autoconstruirnos, proceso que sólo es posible en el encuentro con los otros:

La educación es una empresa ética. [...] La interrogación acerca de los alcances y las posibilidades de fundar una ética en el carácter sagrado del hombre y en los Derechos Humanos como base filosófica, que asegura el derecho propio en el reconocimiento de la diferencia y el valor del otro que nos constituye, y por el cual nos constituimos, es la preocupación central. La tarea de la escuela en una educación ética no pasa por la enseñanza de alguna moral legitimada públicamente, sino por el desarrollo de una capacidad de interrogación que habilite para dar lugar al otro en tanto semejante de la propia humanidad (Filloux, 2001, p. 10)

La formación ética es indispensable para que los estudiantes puedan discernir lo correcto de lo incorrecto, la ética incide en nuestros actos y nos conduce a la toma de decisiones acertadas. Gracias al desarrollo de algunos valores como la empatía, la asertividad, la tolerancia, el respeto, la libertad, la igualdad, la Dignidad Humana entre otros, es posible la convivencia en la vida diaria.

Ahora bien, el desarrollo del juicio ético es un imperativo de la formación democrática y ciudadana, puesto que contribuye a reforzar los valores comunes públicos, mediante la

contrastación de los valores políticos presentes en la Cultura Política, con la *praxis* de las instituciones políticas y sociales en el marco del Estado Social de derecho.

La Cultura Política es definida por Almond y Verba, de la siguiente manera:

En primer lugar consiste en un haz de orientaciones políticas de una comunidad nacional o subnacional; en segundo lugar, tiene componentes cognitivos, afectivos y evaluativos, que incluyen conocimientos y creencias sobre la realidad política, los sentimientos políticos y los compromisos con los valores políticos; en tercer lugar, el contenido de una Cultura Política es el resultado de la socialización primaria, de la educación, de la exposición a los medios y de las experiencias adultas de las actuaciones gubernamentales, sociales y económicas; y, en cuarto lugar, la Cultura Política afecta la actuación gubernamental y a la estructura política, condicionándolas, aunque no determinándolas, porque su relación causal influye en ambas direcciones (Como se cita en Lleras, 1997, p. 59)

La Cultura Política es entonces la base que sostiene las estructuras y procesos sociales. Son un conjunto de creencias, normas, actitudes y sentimientos resultado de la infraestructura política democrática (partidos políticos, intereses de grupo y medios de comunicación) que se han configurado en las sociedades occidentales liberales. La Cultura Política se caracteriza por hacer énfasis en la participación activa de la ciudadanía en los asuntos públicos y en la creencia de que el ciudadano promedio es políticamente importante dentro de la estructura del Estado Social de Derecho. Almond y Verba al respecto, hacen notar lo siguiente:

Teóricos de la Democracia, desde Aristóteles a Bryce, han insistido en que las Democracias se mantienen gracias a la participación activa de los ciudadanos en los asuntos públicos, a un elevado nivel de información sobre estos mínimos asuntos y a un sentido muy difundido de responsabilidad cívica (Almond, Sidney, 1993, p. 177)

La educación democrática y ciudadana que se viene gestando en los centros educativos, garantizará la calidad de la participación que el ciudadano desempeñará en la adultez. Dentro de las cualidades que los autores en mención destacan de la personalidad democrática que debe ser contenido curricular encontramos: “ 1)Un *ego abierto*, es decir, una postura cálida y acogedora en relación con el prójimo; 2)aptitud para compartir con otros valores comunes; 3)una orientación plurivaloriada; 4)fe y confianza en los demás hombres, y 5)relativa ausencia de ansiedad” (Almond, Sidney, 1993, p. 177) La Cultura Política recrea los conocimientos, sentimientos como por ejemplo el patriotismo, valoraciones, posiciones e intereses que sostienen los actores políticos con relación al Estado y a sus diferentes elementos (objetos políticos), así como también las

percepciones que se tienen de uno mismo como parte vital activa de la institucionalidad democrática.

Además, la Cultura Política comprende los roles y estructuras definidas para gestionar las funciones del Estado, los titulares y los principios de gobierno y las decisiones e imposiciones que estos estipulen. En ese orden de ideas, la Cultura Política exige de la educación una orientación política que incluye:

1)“Orientación cognitiva”, es decir, conocimientos y creencias acerca del sistema político, de sus papeles y de los incumbentes de dichos papeles en sus aspectos políticos (inputs)y administrativos (outputs); 2)“orientación afectiva” o sentimientos acerca del sistema político, sus funciones, personal y logros; y 3)“orientación evaluativa”, los juicios y opiniones sobre objetos políticos que involucran típicamente la combinación de criterios de valor con la información y los sentimientos, (Almond, Sidney,1993, p. 180)

En síntesis, la Cultura Política abarca unos conocimientos relativos a la Nación, a su sistema de valores políticos y constitucionales, a sus estructuras, roles y principios de gobierno, a las imposiciones normativas, derechos, facultades, obligaciones e influencia política. “la Cultura Política se constituye por la frecuencia de diferentes especies de orientaciones cognitivas, afectivas y evaluativas hacia el sistema político general, sus aspectos políticos y administrativos y la propia persona como miembro activo de la política” (Almond, Sidney,1993, p. 182)

El objetivo de la formación ciudadana y democrática es que los ciudadanos configuren una Cultura Política de la participación que permita reforzar la idea de que, si bien en un gobierno democrático hay representantes electos quienes se encargan de la administración las funciones del Estado, son los ciudadanos los que conservan la investidura de mandantes. Por otra parte, cabe anotar de que en la medida que los ciudadanos se sientan implicados en las decisiones políticas las encontrarán legítimas, por ende, las llevarán a la práctica, robusteciendo la estabilidad de la institucionalidad democrática:

El ciudadano de un sistema de participación está orientado no solamente a la participación activa de los asuntos políticos, sino que también está sujeto a la Ley y a la autoridad [...] se espera del ciudadano democrático que sea parte activa de la política y se sienta implicado en ella, también se entiende que está bien informado y que tomara sus decisiones –por ejemplo, sobre el modo de votar- según un cuidadoso cálculo de los intereses y principios que desea ver favorecidos (Almond, Sidney,1993, p. 194)

2.7 LA POLÍTICA EDUCATIVA: LA CÁTEDRA DE PAZ

La Cátedra de Paz en Colombia cobra especial importancia por la coyuntura política que se experimentó con los acuerdos de paz ratificados entre el Gobierno Nacional y las guerrillas de las FARC-EP el 24 de noviembre de 2016 dando el primer paso para terminar con uno de los conflictos más largos del mundo en el que sobresale una lucha por el poder, que estaba acrecentado por el control territorial entre el estado colombiano y las guerrillas de las FARC-EP a lo largo de más de 50 años. La firma del acuerdo de paz, nos direcciona a pensar el conflicto en su etapa posterior, en la etapa del post-conflicto, lugar en el que recobra una importancia fundamental la Educación para la Paz, en dos direcciones: la primera como una estrategia de la Justicia Transicional, especialmente con la obligación que tiene la sociedad colombiana en general de garantizar a las víctimas que tales circunstancias de guerra a las que fueron sometidas no se volverán a repetir y la segunda como una preparación posterior al conflicto, como un mecanismo de transformación, que generará las condiciones para darle un tratamiento pacífico a los conflictos y de esta forma evitar que estos se materialicen en violencias futuras y el ciclo se repita .

Es menester de la Educación para la Paz en el contexto colombiano, generar conocimientos acerca del tratamiento pacífico que a los conflictos se les debe dar para que no terminen en violencia y de esa forma cesen las violaciones sistemáticas a los Derechos Humanos y los crímenes de lesa-humanidad que se vivencian en un conflicto armado. A su vez, es deber de la educación de la paz movilizar reformas institucionales y/o transformaciones estructurales que permitan reconstruir la paz y garantizar que los genocidios y crímenes a los que fueron sometidas las víctimas no se vuelvan a repetir. Una Cultura de Paz, entonces se debe abarcar tanto una Educación para la Paz, como en el paradigma por excelencia del post-conflicto: la Justicia Transicional, ya que esta última prepara el camino hacia la paz, en tanto que centra su atención por una parte en los derechos de las víctimas a la verdad, la Justicia y la reparación y por otro parte, en el desarme, la desmovilización y la reintegración de los actores armados, que han incidido de manera directa en la agudización del conflicto en el cual la sociedad cumple un papel esencial.

Los procesos participativos que trajo consigo la promulgación de la Constitución Política de 1991, se constituyen sin lugar a duda, como el marco de referencia para la posterior reforma educativa que canaliza la Ley 115 general de Educación, puesto que esta última se concibe como un medio para lograr los objetivos trazados por el Estado Social de Derecho en materia de democratización del conocimiento y de su acceso. Estos procesos de democratización, se pueden considerar como un apéndice de los procesos políticos y sociales adelantados 3 años antes, y fijaron los principios de un Estado Social de Derecho, cuyo objetivo central fue la construcción de un Estado mucho más participativo y democrático, con mayores garantías para el ejercicio de los derechos fundamentales de los ciudadanos y de la paz. Por una parte, se propuso el fortalecimiento de la Democracia a través de la apertura del sistema político y de la consagración de los mecanismos de participación. Por otro lado, esta Constitución se dispuso a cimentar un Estado fuerte, mediante la creación de la Corte Constitucional, y a través de la creación de los mecanismos legales para la protección de dichos derechos.

El contexto político, económico y social en el que se plantea la Ley General de educación, está marcado en primer lugar, por el interés de fomentar la participación de las regiones en la administración de los recursos públicos, mediante una descentralización paulatina, que para el caso de la educación venía acompañada de la necesidad de despolitizarla. Para lo cual fue necesario prescindir del monopolio que sobre ella ejercía el Ejecutivo, y la Iglesia Católica para apoderar al Congreso de la República en la reglamentación, regulación, vigilancia e inspección del servicio educativo. Así como también, fue indispensable para los legisladores crear y potenciar escenarios al interior de las instituciones educativas, de educación democrática y ciudadana, en los cuales fuera posible vivenciar los valores democráticos y no solamente conocerlos de manera teórica. La idea que subyace en la propuesta educativa de la Ley, es que los componentes de la Democracia Participativa y sus diferentes mecanismos de gestión, dictados por la Constitución Política, tales como la consulta previa, la revocatoria de mandato, la tutela, el plebiscito, el cabildo abierto, entre otros, solo son posibles de ser desarrollados, si son interiorizados desde la infancia, a través de experiencias educativas democráticas en el colegio. En segundo lugar, cabe destacar la barrera que, en la formulación de la Ley asentó el modelo económico desarrollista, el cual en la década de los 90's fue impulsado por los principios del llamado Consenso de Washington iniciando, con distintos matices, la aplicación de las estrategias

neoliberales en las políticas públicas de América Latina, con el fin de ajustar el modelo global de desarrollo que venía recomponiéndose desde la crisis de los años setenta.

Ahora bien, los procesos democráticos deducidos de la Ley General de educación de 1994, no son una iniciativa de la clase política de turno, por el contrario, son en gran parte el producto de una confrontación ideológica entre el magisterio colombiano, liderado por FECODE, y los funcionarios del gobierno, abanderados del Plan de Apertura Económica -PAE-, promulgado en el gobierno de César Gaviria (1990-1994) Los principales problemas que la Ley iba a entrar a apalea, se encuentran relacionados, con el entendimiento de la educación, no como un medio para potenciar las habilidades y destrezas de los ciudadanos, sino como un instrumento económico de la clase política de turno. “Abel Rodríguez, señala que el PAE no logró mercantilizar totalmente la educación, pero sí afianzó criterios neoliberales entre los cuales están la focalización del gasto, el subsidio directo, la descentralización y las pruebas de evaluación, entre otros, que se aplicaron en los planes de desarrollo posteriores” (Como se cita en FECODE, 1993, p.13)

De acuerdo a la Ley, le corresponde al Estado velar por el mejoramiento y la calidad educativa, para ello se hace énfasis en la evaluación de directivos y docentes, así como también, se hace referencia, al apoyo que el Estado debe dar a la cualificación y formación de docentes, con el fin de que estos desarrollen los programas y currículos, de la manera más eficiente posible sin sacrificar la calidad. Ahora bien, uno de los retos a resolver tiene que ver con la inequidad o desigualdad educativa, la distribución disímil de los recursos académicos, que incluye, pero no se limita a fondos escolares, maestros calificados y con experiencia, libros y tecnologías para comunidades socialmente excluidas. Estas comunidades tienden a estar históricamente en desventaja y en situaciones de opresión. Más de las veces, a los individuos que pertenecen a estos grupos marginados, también se les niega el acceso a las escuelas con recursos abundantes. La desigualdad conduce a grandes diferencias en el éxito o la eficiencia educativa de estos individuos y, en última instancia, suprime la movilidad social y económica.

El Artículo 68 de la Ley General de Educación (Ley 115,1994) enfatiza en la necesidad de participación de la comunidad educativa en la dirección de los establecimientos educativos; Esta se encuentra conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes

de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del PEI.

En el Artículo 13 se establecen los objetivos comunes de todos los niveles propendiendo por el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: “a)Formar en derechos y deberes; b)formación ética y moral, y en Derechos Humanos; c)Participación ciudadana d)Género y diversidad de género; e)Solidaridad internacional; f)orientación escolar, profesional y ocupacional; g)Educación para el trabajo, y h)identidad cultural de los grupos étnicos” (Ley 115, 1994) Finalmente, en el artículo 142, se encuentra la conformación del gobierno escolar que debe regir en cada establecimiento educativo del Estado. Este debe tener un gobierno escolar conformado por el rector, el consejo directivo y el consejo académico. Las instituciones educativas privadas también deben establecer en su reglamento, un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política de 1991. “En el gobierno escolar deben ser consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar”. (Ley 115, 1994) Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa, pueden además presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico. En síntesis, tanto en las instituciones educativas públicas como privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y transparente en la dirección de las mismas. La importancia de los valores de la Paz también han ha sido reconocidos por los artículos 22, 41 y 95 de la Carta Constitucional. En estos artículos es presentada como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento para todos los ciudadanos, por tanto, se hace indispensable participar en la vida política, cívica y comunitaria y propender al logro y construcción de la misma, siendo expreso este mandato para todos los ciudadanos.

La Constitución Política, se constituye también como un nuevo paradigma de la forma según la cual se debe entender el ejercicio ciudadano, en el que sobresale el reconocimiento de las diferencias de todo orden, fundado en los valores del respeto, la justicia, la Libertad, la igualdad

y la solidaridad dentro de un modelo democrático participativo y un Estado Social de Derecho. Este nuevo enfoque político fue integrado por el MEN en la Ley General de Educación 115 de 1994 como se ha venido mencionando, en la que se plasman los fines y objetivos de la educación nacional y se crean los espacios y mecanismos para hacer viable la construcción de los valores cívicos necesarios en el ejercicio de la Democracia. Con miras a lograr el objetivo de fortalecer competencias democráticas, que permitan a los ciudadanos convivir en medio de las diferencias.

La Constitución Política direcciona no sólo los contenidos de la cátedra, sino de la educación en general cuando plantea, Art. 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la Democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Constitución Política Colombiana, 1991)

El anterior punto, es ampliado por la carta, cuando estipula que, Art. 41:

En todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Constitución Política Colombiana, 1991)

Por otra parte, la Ley General de Educación (1994) establece en seis de los trece fines de la educación (art.5º) el ideal cívico y democrático que se debe formar (Ley 115, 1994)

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás Derechos Humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la Tolerancia y de la Libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la Ley; a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

5. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
6. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración en el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

Por tal motivo, la instrucción cívica para la Paz es un imperativo de todas las instituciones de educación oficiales y privadas, puesto que es en el proceso de enseñanza- aprendizaje donde se deben fomentar prácticas democráticas que permitan el apropiamiento de los principios y valores propios de la participación ciudadana y de la transformación de los conflictos.

El fortalecimiento de la Cultura Política es y debe continuar siendo un compromiso del Estado democrático y del Estado Social de derecho, y también un trabajo institucional dado que de esta manera se logra la estabilidad y el mantenimiento de condiciones dignas y duraderas para la construcción de escenarios de paz y No Violencia. Dentro de estas instituciones las educativas, cumplen un papel trascendental, por ello su compromiso debe estar dado a fomentar el conocimiento del Estado y su forma de funcionamiento. La educación entendida como acción política tiene la obligación de conducir a transformaciones sociales y políticas que reivindicquen la historia, las raíces y la cultura en el respeto por las diferencias. La enseñanza de competencias ciudadanas y democráticas está llamada a confrontar dogmas y tradiciones, a fomentar el juicio crítico, y a minimizar la alienación, la explotación y la opresión

Ahora bien, el MEN, ha materializado los ideales anteriormente expuestos, que debe contener una Educación para la Paz, en algunas orientaciones y lineamientos, tales como las Orientaciones para la Formación Escolar en Convivencia y Los estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), este último enfocado en tres aspectos centrales: (1)convivencia y paz; (2)participación y responsabilidad democrática y (3)pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, el establecimiento de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes tienen como objetivo central forjar y fortalecer los valores básicos de la convivencia ciudadana y el respeto hacia las diferencias; de tal forma que permitan mitigar las situaciones de exclusión o discriminación primando valores tales como la solidaridad, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás.

Los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (MEN, 1998) son un referente obligado para desarrollar los ejes que propone la Cátedra de Paz, en lo que concierne a la participación política, ya que en este se abordan cuestiones centrales de una Educación para la Paz encaminadas hacia la comprensión de la importancia de la instrucción cívica, la Constitución, el Estado, la Democracia y la Democracia Participativa, la Cultura Política, los Derechos Humanos entre otros, como fundamentos de un Estado Social de Derecho en construcción.

Además el MEN elaboró y publicó los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos (MEN, 1998); que propone un análisis de la vida como proyecto político y como proyecto individual y plantea la necesidad de la formación de la persona moral con miras a lograr en el educando la autonomía, la autorrealización, la autorregulación, la conciencia política, la justicia, la elaboración de proyectos de vida, la comprensión de los otros, el raciocinio y los juicios morales, entre otros., valores humanos centrales en la mitigación de la violencia que se ha institucionalizado en nuestra sociedad actual.

Los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (MEN, 2004) hacen también una invitación al análisis de problemáticas sociales históricas y sociales, bajo la óptica de los problemas sociales cotidianos que forjen una capacidad argumentativa y propositiva en los estudiantes. Esta propuesta enfatiza en la educación cívica y democrática y en la resolución de los conflictos. Cabe destacar, además, que existe una Política Educativa para la Atención de la Población desplazada (MEN, 2005); que tiene como objetivos centrales garantizar la prestación del servicio público educativo a la población que ha sido víctima del conflicto armado en los niveles de Preescolar, Básica y Media.

Ahora bien, el sentido que tiene la educación en el proceso de transición a una sociedad pacífica se ha visto materializado en la creación de una cátedra de la paz, contemplada en el *Pacto por el fortalecimiento de la educación superior y formación para el trabajo y el desarrollo humano*, firmado entre representantes oficiales y privados, nacionales y extranjeros el 8 de noviembre de 2013, y que pone su acento en el carácter transformador, orientador, y reconciliador de la educación. El 1 de septiembre de 2014 a través del proyecto de Ley 1732, se establece la creación de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país como una asignatura

independiente, con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una Cultura de Paz en Colombia, en el marco de lo estipulado por el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos según el cual:

Toda propaganda en favor de la guerra estará prohibida por la Ley. 2. Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la Ley. Posterior a la Ley surge el decreto 1038 del 25 de mayo de 2015, en el que se estipula que la Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Decreto 1038, 2015)

Los contenidos de Cátedra de Paz son Cultura de Paz, Educación para la Paz y desarrollo sostenible:

Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Educación para la Paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993 (Decreto 1038, 2015)

Como se ha visto hasta el momento, la Educación para la Paz, la Interculturalidad y la Cultura de Política son tres enfoques que se constituyen como el marco de referencia en una investigación curricular de la Cátedra de Paz. Los valores de la Cultura de Paz son los principios ciudadanos de participación política y transformación de los conflictos que sustentan los Derechos Humanos y la Educación para la Paz el medio a través del cual los ideales de esta se concretan en acciones, opiniones y actitudes que contribuyen a la prevención de la violencia.

2.8 CONTEXTO HISTÓRICO DEL CONFLICTO EN COLOMBIA

La génesis del conflicto social armado entre el Estado y las guerrillas de las FARC-EP para algunos historiadores como Darío Fajardo, Javier Giraldo y Julio Estrada se remonta a 1920, periodo en el

que se producen los primeros enfrentamientos violentos en la Colombia del siglo XX. Sergio de Zubiría ubica la protogénesis del conflicto en el periodo de 1929-1950. Daniel Pecaut y Alfredo Molano ubican el inicio del conflicto en el periodo de la Violencia Bipartidista. Y Jorge Giraldo propone como inicio del conflicto la década de 1980 con el auge del narcotráfico y el fin del Frente Nacional.

Sin intención de polemizar respecto a los inicios del conflicto, en este apartado se hace énfasis en la etapa posterior a la Violencia, es decir, en la década de 1960. Para un entendimiento general del tema que nos compete se intenta dar respuesta a tres interrogantes principales: ¿por qué surgió el conflicto armado?, ¿qué factores han incidido en su prolongación? Y ¿cuál es la pertinencia de la Cátedra de Paz en el proceso de transición armada?

En lo que respecta a las causas de la génesis y prolongación del conflicto armado podemos afirmar que ha existido concordancia entre los científicos sociales. La mayoría de autores coinciden en afirmar que los grupos armados al margen de la Ley son el resultado de la inestabilidad política producto del enfrentamiento de los partidos políticos tradicionales colombianos: Los Liberales y Conservadores. Asimismo, concuerdan en señalar que el conflicto tiene como punto de partida la desigualdad agraria en los derechos de propiedad, la exclusión social del campesinado y la existencia de un sistema político cerrado.

Acorde con este tipo de interpretación, los científicos sociales recuerdan que los primeros grupos armados se ubicaron en el departamento del Tolima (Salazar, 2003) En este territorio se establecieron los primeros grupos guerrilleros liberales y las primeras autodefensas campesinas. El general Gustavo Rojas Pinilla decretó en 1953 una amnistía para aquellos grupos que decidieron voluntariamente dejar las armas. Sin embargo, al no ser atendido el llamado, el gobierno militar de Rojas Pinilla lanzó una ofensiva militar contra los grupos levantados.

Un aspecto aprovechado por el Ejército Nacional, en su esfuerzo por disipar los levantamientos, fue la fragmentación interna que se produjo al interior del partido liberal y que trajo consigo la división del movimiento entre los liberales “limpios” y los “comunes” (Villamizar, 2017, p. 114) Estos últimos, en cabeza de Manuel Marulanda, serán los que lejos de buscar un acuerdo negociado con el Gobierno fundaron el movimiento de autodefensa campesina. Dentro de los líderes de este grupo emergente se encuentran el liberal Pedro Antonio Marín (conocido con el alias de Manuel

Marulanda Vélez), Jaime Guaracas y Guadalupe Salcedo. En 1955, Rojas Pinilla, rompe la tregua al declarar ilegal al Partido Comunista y decretar la toma de Villarrica, Tolima.

La segunda tregua se produjo en el marco de la transición democrática que vivió el país con el fin de la dictadura de Rojas y el ascenso al poder de Alberto Lleras en 1957. En 1960, “Marulanda” se instauró en una zona llamada Marquetalia, corregimiento de la Gaitania, municipio de Planadas en Tolima, al mando de una organización armada. En este territorio se asentó otra de las fuerzas que junto con las autodefensas propende por la rebelión armada. Esta nueva organización se conoce con el nombre de la “La Móvil” (Villamizar, 2017, p. 114) Un año más tarde se promulga la “primera conferencia guerrillera” en la que participó un delegado del Comité Central del Partido Comunista y los delegados de los grupos de resistencia armada que para la fecha eran el del Guayabero, Natagaima, El Pato y Neiva.

Los grupos insurgentes no dejaron totalmente las armas; sin embargo, acataron el llamado al cese al fuego pactado, manteniendo la idea de la necesidad de conformar una fuerza guerrillera robustecida que permita la autodefensa campesina, el cuidado del campo y la protección de nuevos grupos armados. La tregua finalizó en 1964 con el ataque decretado por Guillermo León Valencia a la zona, denominada por los conservadores como “La república independiente de Marquetalia”, en el marco de la Operación Marquetalia. Un feroz embate por aire y tierra bajo la asesoría de militares estadounidenses del Plan LASO. (*Latin American Security Operation*), terminan configurando un capítulo más de la Guerra Fría en la región contra las guerrillas comunistas. Después de esta operación nacen las FARC-EP como grupo militar organizado (Villamarín, 2014, p. 115)

Ahora bien, el contexto en el que aparecen los primeros grupos guerrilleros fue el periodo de las dictaduras que se comenzó a consolidar en el país a finales de 1949. Para estas fechas era una constante la construcción, la alimentación y la promoción de redes violentas en la que participaron líderes políticos, civiles y miembros de agencias de seguridad nacional. Esto con el fin de “atacar, expropiar y humillar a pobladores que se consideraban adversarios o que simplemente estaban en el lugar y en el momento equivocados. Es verdad que las guerrillas liberales que se desarrollaron más o menos espontáneamente para resistir a este embate terminarían desarrollando prácticas análogas” (Portela, 2015, p.6) Los deseos de venganza, los odios generados y las rencillas

acumuladas que en las víctimas suscitó la muerte de familiares y amigos, así como también la expropiación y desplazamiento de sus territorios fueron las condiciones sociales que favorecieron aún más la agudización y prolongación del conflicto.

En diferentes regiones nos encontramos con bases sociales campesinas martirizadas por la Violencia, y a la vez dispuestas a brindar -como cuestión de pura supervivencia - apoyo a fuerzas ilegales opuestas al estado. Se forjaron en el campo redes de sociabilidad articuladas a proyectos de resistencia armada, que a la postre fueron fundamentales para el despegue de los proyectos guerrilleros de la década de 1960 (Portela, 2015, p.7)

Si bien es cierto que el flagelo del conflicto lo hemos vivido todos de manera directa o indirecta, han sido los campesinos de las zonas rurales periféricas, en las que el Estado tiene poca o nula presencia, los que han tenido que afrontar en carne propia los efectos devastadores de la violencia. Una de las variables que se destaca como la más sobresaliente, cuando hablamos de las causas del conflicto armado, tiene que ver con la desigualdad agraria producto de lazos clientelistas contruidos entre los poseedores de grandes extensiones de tierra, notarios y políticos corruptos. Estos últimos mediante el uso de la violencia armada y la coerción han garantizado la seguridad e impunidad de los victimarios. Esto contribuyó a ampliar las desigualdades sociales respecto a la tenencia de la tierra que pasó a manos de un grupo minoritario de personas gracias a la combinación de violencia, poder e influencias políticas “durante largos períodos y en muchas regiones los terratenientes pudieron poner a su servicio a esos políticos y a los pocos burócratas civiles de sus zonas de influencia, así como a la policía y a las agencias de seguridad” (Portela, 2015, p.9) Una de las características de estas zonas rurales es como se mencionó, la poca presencia estatal, así como también la débil representación política del campesinado. Los intentos de una política agraria fueron minimizados por una combinación de violencia-exclusión y un vacío de representación que hablará en nombre de los campesinos.

Otro de los agravantes del conflicto armado fue la provisión de seguridad que se materializó entre policías subnacionales, agentes privados, luchas partidistas, faccionales y sociales. Cabe resaltar en esta materia los decretos expedidos durante los gobiernos de Valencia y Lleras, que dieron vía libre a la guerra de la autodefensa con el fin de garantizar seguridad privada a la población. Sin embargo, las nuevas fuerzas armadas rápidamente comenzaron a tomar dinámicas análogas a la violencia tales como ataques terroristas contra la población civil coordinados o habilitados por

agencias de seguridad del Estado con amplia participación de agentes privados (Portela, 2015, p.12)

Estos cinco factores --herencia de un ciclo exterminador, desigualdad agraria construida a través de la asignación política de los derechos de propiedad, exclusiones horizontales de los campesinos, el haber mantenido abierta la puerta de la provisión privada de la seguridad, y las poderosas tendencias localistas del sistema político colombiano que condujeron a una dislocación entre sociedad y política-- no sólo fueron importantes factores proconflicto, sino que se combinaron para generar una secuencia histórica que estaría directamente asociada con nuestra caída en una guerra civil propiamente dicha (Portela, 2015, p.13)

Desde finales de la década de 1970 y comienzos de 1980 del siglo XX, Colombia se encontraba en un estado de guerra civil. Además, por estos años el país se articula a la economía global del narcotráfico con todo lo que implica: secuestros, desapariciones, desplazamientos, masacres, violaciones de DDHH. En la primera mitad de la década de 1980 el país ocupó los primeros lugares en el mercado mundial de la coca, lo cual facilitó los recursos para desarrollar los modelos militaristas que estos grupos adquieren. El incremento de secuestros trajo consigo el surgimiento del paramilitarismo con la finalidad de perseguir a secuestradores. Pero ello desembocó en una persecución a representantes de la izquierda legalmente constituidos, líderes sociales, defensores de Derechos Humanos y líderes de partidos tradicionales. Entre esos grupos paramilitares se destaca el caso de las cooperativas de seguridad conocidas como las CONVIVIR, que tuvieron su periodo de gestación en la última década de 1990.

Adolfo León Pizarro hace un análisis del conflicto armado en Colombia desde cuatro puntos (Pizarro, 1991, p.391) En el primero, se trata de un conflicto que reviste la modalidad de una guerra no convencional; en el segundo, el conflicto colombiano tiene sus orígenes en el plano ideológico; en el tercero, la naturaleza de la contienda en el discurso y en la práctica es de carácter prolongado; y en el cuarto punto, se trata por la naturaleza del conflicto global y la expansión del conflicto interno de una confrontación armada interna en tránsito hacia un conflicto regional complejo.

El conflicto armado en Colombia no se puede ver como un conflicto estático, como lo aduce Pizarro, este ha sufrido una constante metamorfosis producto de la influencia de la globalización, el derecho político y económico internacional, y a la consolidación de redes democráticas. Lo anterior condujo a que el país priorizara los diálogos de paz con el que se dio un primer paso para

dar fin al conflicto armado con las guerrillas de las FARC-EP, la lucha contra el narcotráfico y la guerra mundial contra el terrorismo.

Cabe destacar que, si bien la firma de la paz con las guerrillas marcó un hito en el cambio de paradigma con el que generalmente se intentan resolver los conflictos, desafortunadamente éste no es el único problema que existe. Es decir, no hay una guerra en singular puesto que la guerra por la Nación se convierte en guerra dentro de la nación, producto de una acumulación de guerras donde surgen nuevos actores: narcotraficantes, paramilitares, bacrim que aceleran la militarización e incrementan la guerra entre el Estado y los grupos al margen de la Ley y entre guerrillas. Y esas guerras se desarrollan con distintos ejércitos: ejércitos politizados, ejércitos despolitizados, ejércitos mercenarios, ejércitos profesionalizados, ejércitos privados. Por ende, esa dinámica de la guerra incide sobre la construcción política del territorio asignándole significados diversos a los escenarios de la confrontación y trastocando las fronteras. Además, Carlos Medina Gallego señala que la violencia no solo se ha diversificado, sino que ha dividido espacial y socialmente en todo el territorio, puesto que hay territorios “teatro de operaciones”; zonas de control, zonas de refugios, zonas de expansión, zonas estratégicas. Los espacios de confrontación se van volviendo cada vez más indeterminados. Sobre esos espacios se da una multiplicidad de guerras: por la tierra, por los cultivos ilícitos, por los centros energéticos, por territorios convertidos en enclaves, por el acceso a armas y a rutas de aprovisionamiento (Medina, 2009, p. 35)

La naturaleza del conflicto la encontramos en las bases ideológicas de las partes implicadas. Tal como ya se dijo el conflicto se ha ido ampliando cada vez más con la aparición de otros actores: el narcotráfico, los paramilitares, las bacrim, las águilas negras. Estos buscan ostentar el poder por medio de la violencia. Si bien es cierto que se ha privilegiado la guerra como estrategia de coacción de estos grupos insurgentes, ello ha dejado como enseñanza que la solución o salida al conflicto no se puede lograr a través del uso exclusivo de la fuerza. La estrategia que adoptó el gobierno de Juan Manuel Santos, por lo menos con las guerrillas de las FARC-EP, ha pretendido superar el realismo político que subyace en la propuesta de varios gobiernos incluido el de Álvaro Uribe bajo la Política de la Seguridad Nacional y el Plan Colombia, cuyas estrategias para terminar el conflicto fueron principalmente reforzar el aparato militar y generar grupos paraestatales para eliminarlo. Sin embargo, esto dejó como resultado más conflictos y nuevos actores sociales. Por tal motivo la propuesta santista parece haberse alejado de dicho paradigma y privilegiar otros

mecanismos más pacíficos, que privilegian la injerencia de la academia en el conflicto y de entes internacionales como la diplomacia por la paz, encabezada por Noruega y Cuba buscando cierta imparcialidad en los resultados.

Así también es necesario destacar que, si bien los acuerdos de paz suscritos entre el gobierno y las guerrillas han sido determinantes en el cese al fuego y por ende en el fin de la violencia directa, se deben atacar los otros tipos de violencia como la estructural y la cultural de la que se habló en apartados anteriores, y que son trascendentales en la consolidación de la paz. Por lo tanto, en un proceso de transición como el que se pretende inaugurar en Colombia, educar en el conflicto supone actuar en estos tres tipos de violencia.

El proceso de Postconflicto exige, acorde al Acto Legislativo 1° de 2012 establecer instrumentos jurídicos de Justicia Transicional, para facilitar la terminación del conflicto armado interno y el logro de la paz. Puesto que, si queremos que un país tan convulsionado como el nuestro sea viable, se requiere de una Cátedra de Paz para que “las personas creen el hábito de pensar en la paz, de asumir el deber de hacer la paz, de realizar actos de paz, de aprender a hacer la paz, de enseñar a hacer la paz, de hacer la paz y de preservarla con convicción. Para este propósito es necesario, aparte de involucrar a las entidades gubernamentales, hacer partícipes en este proceso a las víctimas del conflicto armado y a la población colombiana en general” (Acto Legislativo No. 02, 2013, p. 1)

El actual conflicto armado colombiano exige transformaciones institucionales de fondo que permitan la transición hacia una sociedad democrática, pacífica, equitativa, en la cual los colombianos y colombianas puedan desarrollar sus capacidades y potencialidades en igualdad de condiciones. A este intento de negociación se suma el terreno adelantado en materia constitucional en años anteriores como, por ejemplo, La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448/2011, la Sentencia C-579/13: Instrumentos jurídicos de Justicia Transicional contemplados en el acto legislativo No. 02 del 31 de Julio de 2013. En ambos textos el objetivo principal es:

La terminación del conflicto armado interno y el logro de la paz estable y duradera, con garantías de no repetición y de seguridad para todos los colombianos; y garantizarán en el mayor nivel posible, los derechos de las víctimas a la verdad, la Justicia y la reparación. Una Ley estatutaria podrá autorizar que, en el marco de un acuerdo de paz, se dé un tratamiento diferenciado para los distintos grupos armados al margen de la Ley que hayan

sido parte en el conflicto armado interno y también para los agentes del Estado, en relación con su participación en el mismo (Acto Legislativo No. 02, 2013, p. 1)

Una de las estrategias para preparar estructuralmente el Estado para la paz y garantizar la no repetición, además de la Educación para la Paz, es potenciar la instauración de comisiones de la verdad que impulsen el perdón y reconstruyan la verdad de los acontecimientos de tal forma que las víctimas y los ciudadanos puedan comprender las causas, naturaleza y efectos de las violaciones a sus derechos. En este punto se considera crucial el papel que ejerce la educación a la hora de contextualizar la lucha del conflicto armado en Colombia. Igualmente llevar a la práctica conocimientos relativos a los conflictos y a sus transformaciones, de tal forma que se establezcan responsabilidades y se haga un reconocimiento de los hechos victimizantes directos, estructurales y culturales puesto que la responsabilidad no es sólo del Estado o los grupos armados, sino de toda la sociedad en su conjunto. Además, la sociedad debe ejercer un control efectivo para que las políticas de la paz se realicen en la práctica y no queden únicamente escritas en el papel, por ende, se debe evaluar la efectividad de los mecanismos judiciales de verificación que faciliten la reparación integral diferenciada, efectiva, transformadora y coordinada de las víctimas del conflicto, entre las distintas instituciones creadas para el mantenimiento de la paz.

A modo de conclusión el gran reto de la Educación para la Paz, partiendo de una Cultura de Paz, tiene que ver con las garantías de no repetición a la que tienen derecho las víctimas de acuerdo a la Justicia Transicional. Por eso se hace necesario, además de la puesta en marcha de la maquinaria para la paz, el esclarecimiento efectivo de los hechos y la reconstrucción de la verdad de tal forma que se hagan imputaciones penales a perpetradores, que se den reparaciones materiales y simbólicas a las víctimas y que el Gobierno Nacional y la sociedad civil mediante una Cultura de Paz impulsen cambios culturales que reconstruyan el tejido social y se eviten crímenes de lesa-humanidad en el futuro y la ola de violaciones sistemáticas a los DDHH. Es necesario potencializar los procesos de la Justicia Transicional de tal forma que se pueda dar un acercamiento crítico al pasado, enfocándose en el presente: la transición, apuntando a construir un futuro para una convivencia pacífica.

2.9 GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS: EL CONFLICTO EJE DIRECCIONADOR DEL APRENDIZAJE

Las sociedades democráticas contemporáneas se caracterizan por reconocer la pluralidad de culturas, las formas de vida y las cosmovisiones que dependen de unas maneras particulares de entender el mundo, intereses y necesidades. Si bien esta diversidad es positiva en la medida en que nos muestra muchas maneras diferentes de ver el mundo, estas diferencias no siempre son abordadas de manera pedagógica. Hecho que las constituye como fuente de conflictos, algunos de ellos violentos. Por ello educar en la pluralidad, es una de las exigencias de las sociedades contemporáneas. Exigencia que es resaltada por John Rawls cuando plantea que:

La Cultura Política de una sociedad democrática lleva siempre una impronta de una diversidad de doctrinas religiosas, filosóficas y morales encontradas e irreconciliables. Algunas de ellas son perfectamente razonables y son el resultado inevitable a largo plazo de las facultades de la razón humana desarrolladas en el marco de instituciones duraderas libres (Rawls, 1993, p. 33)

Una de las competencias de los ciudadanos del siglo XXI tiene que ver con el reconocimiento de la pluralidad, posible como resultado inevitable de la racionalidad institucional democrática que ha privilegiado la Libertad e igualdad jurídica. Son muchos los teóricos que han tratado históricamente el fenómeno del conflicto entre la pluralidad en un mismo espacio geo-político. Desde la antigüedad hasta nuestros días el desconocimiento de paradigmas epistemológicos, a partir de los cuales se aborda el conflicto suscitado por la pluralidad, lo han cargado negativamente al punto de confundirlo con la violencia y, por ende, concebirlo como algo que hay que evitar. Sin embargo, existe una clara distinción entre conflicto y violencia. Es posible que la violencia sea el resultado de un conflicto inminente, debido a injusticias, desigualdades o necesidades humanas insatisfechas, pero no toda violencia es el resultado de un conflicto, ni tampoco todos los conflictos generan expresiones violentas. A su vez, es viable afirmar que una de las causas de la violencia es la negación del conflicto, que responde al objetivo de eliminar la pluralidad, negar su humanidad e imponer una paz negativa a través de la fuerza o coerción.

Thomas Hobbes, en su libro cumbre el *Leviatán*, argumenta que en un estado hipotético de naturaleza, el conflicto es producido por el egoísmo, la desconfianza, el honor y la competencia. En cualquiera de los casos el conflicto es consecuencia de una lucha constante por ostentar el poder e imponerlo a los otros (Hobbes, 1651) Jean Jaques Rousseau plantea que el conflicto es

producido por el mundo social en el que nos encontramos inmersos, principalmente por la institucionalidad que ha configurado la propiedad privada (Rousseau, 1762) Esta tesis también es compartida por Karl Marx para quien el conflicto es el resultado de una lucha de clases inaugurada por una repartición inequitativa del capital, dando lugar a la gran controversia entre proletarios o trabajadores y quienes fuesen los dueños de los medios de producción (Marx, 1946) Sea cual sea el enfoque con el que se analiza el origen del conflicto la tesis sigue siendo la misma, el conflicto es producido por intereses o necesidades contrapuestas, por lo cual evitarlos u ocultarlos entorpece su resolución.

El Diccionario de Webster 2019 define el conflicto como "una batalla, un concurso de fuerzas opuestas, una discordia, un antagonismo existente entre deseos primitivos, instintos e ideales morales, religiosos o éticos". El conflicto es definido como una tensión entre dos o más entidades sociales (individuos o grupos) que surgen de la incompatibilidad de intereses fruto de las diferencias de diversa índole como la religión, la opinión política, el origen nacional, étnico o social, la propiedad, u otra condición. El conflicto es natural al ser humano, por lo tanto, ocurre diariamente en la vida de todos. No es necesariamente bueno o malo, es la forma en que se maneja que hace que el resultado sea positivo o negativo. Si se maneja con eficacia, el conflicto puede crear una buena experiencia de aprendizaje. Si se maneja de manera ineficaz, puede aumentar rápidamente la violencia directa y cultural. Es precisamente aquí donde recae la pertinencia de la formación en gestión de los conflictos. La educación en la transformación de los conflictos tiene como meta central que el ser humano sea capaz de enfrentar su propio destino de manera emancipada e independiente de tal forma que a través de sus capacidades y potencialidades pueda gestionar las situaciones problemáticas a las cuales se enfrenta a diario. El proceso formativo exige reconocer al otro como un ser con Dignidad, Libertad de elección y como un proyecto que se nutre de las relaciones humanas diarias.

Los conflictos al ser inherentes a nuestras prácticas cotidianas requieren de un tratamiento adecuado, de tal manera que ellos no desencadenen en violencia o en agresiones, difíciles de reparar por los daños en la Dignidad y en la autoestima de las personas que la padecen. La interpretación positiva del conflicto facilita entenderlo no como amenaza, sino como una oportunidad de potenciar nuestro crecimiento a nivel personal y social. Desde esta mirada el conflicto es entendido como una ocasión para la creatividad, la renovación de la energía, la

confrontación de las ideas, el desarrollo y el crecimiento a individuos, grupos y organizaciones, dando como resultado una mayor cohesión y confianza en el otro.

Como se ha dicho anteriormente, los conflictos deben ser tratados a través de una manera analítica recurriendo a paradigmas ampliamente teorizados, para sacar el mayor provecho de las situaciones, incluidas las escolares. Dentro de estos paradigmas tenemos por ejemplo el paradigma de la No Violencia, que preconiza en la fuerza del amor y la verdad como técnicas de solución, regulación, gestión y resolución de los conflictos, ampliamente discutidos por autores como Gene Sharp. Para él, la No Violencia es “una técnica para lograr el control, combatir y hasta destruir el poder del contrincante por medio del uso no violento del poder” (Sharp, 1988) Dicha tesis es compartida por Mahatma Gandhi quien entre 1942 y 1947 logró la independencia de la India del gobierno británico recurriendo solo a métodos pacíficos (Gandhi, Otto, 2001)

Este paradigma es complementado por el de la construcción de paz o transformación de los conflictos cuyo máximo exponente es Johan Galtung (2003) quien contribuye a delimitar el tema al plantear que:

La transformación permite hacer una regulación positiva de los conflictos, convirtiendo las situaciones conflictivas en experiencias pedagógicas, de concientización, de empoderamiento, de estímulo y desarrollo de la creatividad [...] Se trata de la creación de un nuevo tipo de realidad, algo que en potencia era ya presente pero que ahora se convierte en una realidad empírica [...] Galtung define la transformación como el trascender los objetivos de las partes en conflicto, definiendo otros objetivos más elevados, dislocando el conflicto fuera del lugar que las partes le prepararon (Calderón, 2009, p.77)

El método privilegiado por Galtung (1998) es el cambio sistémico a través del diálogo transformativo. Galtung en el ejercicio de construcción de la paz reconoce tres problemas a mitigar: El problema de la *reconstrucción*, el problema de la *reconciliación* de las partes en conflicto y finalmente el problema de la *resolución* del conflicto subyacente, raíz del conflicto.

Cuando hablamos de conflicto no necesariamente estamos haciendo referencia a la violencia y cuando hablamos de violencia, no sólo nos estamos remitiendo a la agresión física o a la confrontación bélica, existen formas sutiles de violencia como los prejuicios que desencadenan actitudes racistas, machistas u homofóbicas, de las cuales no siempre somos plenamente conscientes, producto del aprendizaje por experiencia social indirecta (Bandura, 1987) En ésta juegan un papel preponderante la familia, los amigos, el entorno y los medios de comunicación.

Desde esta perspectiva la agresión es el resultado de un aprendizaje social, producto de la modelización e imitación de otras personas, que lleva consigo una recompensa simbólica o material. A su vez, muchas de las manifestaciones de la violencia son consecuencia de la desigualdad social, la falta de oportunidades, el poco valor atribuido a las políticas que generan bienestar social, la corrupción, etc., resultado de una institucionalidad vertical que hace que se agudicen las brechas sociales y, por ende, las manifestaciones de violencia. Tal como ya se dijo los conflictos no deben ser entendidos como amenazas, sino como oportunidades para potenciar nuestro crecimiento a nivel personal y social, pero sobre todo para ampliar el conocimiento sobre la naturaleza del mundo social.

Ahora bien, la gestión de conflictos es lo que hacemos cuando identificamos y tratamos el conflicto de una manera razonable. El concepto gestión de conflictos se ha convertido en un paradigma que abarca una variedad de perspectivas. La gestión de conflictos se enfoca en el desarrollo de habilidades para la vida, estrategias de negociación, habilidades de mediación y de comunicación asertiva. El objetivo de la gestión de los conflictos es lograr un escenario constructivo para que las partes implicadas puedan llegar a un entendimiento claro y mutuo de la visión del otro.

Para manejar los conflictos, se recomienda tratarlos desde una perspectiva interpersonal y grupal. En el proceso interpersonal es importante observar la tensión y comenzar a escuchar, resumiendo la opinión del otro, expresando la opinión propia, sobrellevando las actitudes defensivas. El papel del mediador es crucial, en la medida que él debe sintetizar las opiniones de las partes implicadas en el conflicto y elaborar un diagnóstico de las necesidades o intereses comunes, en contraste con las creencias o las posiciones que las partes sostengan. Con relación al proceso de grupo se hace necesario observar la tensión y expresar lo que se ve, se escucha y se siente, dejando clara la importancia de una reacción respetuosa y escucha reflexiva, para posteriormente resumir los puntos de encuentro y desencuentro. Cuando los gestores de conflictos han determinado y definido la naturaleza del conflicto, buscan la manera de resolverlo. Varios teóricos al respecto han destacado algunas maneras de abordar estas situaciones de conflicto; paradigmas relevantes en el tratamiento de situaciones escolares. Según el conflictólogo Daniel Dana los mediadores necesitan comprender la estructura que dio origen al conflicto para proponer estrategias que los

transformen. El autor describe seis partes que se pueden sintetizar en las siguientes cuestiones (Dana, 2001, p. 191-200)

- Interdependencia: ¿qué exige cada una de las partes implicadas del otro?
- Número de partes interesadas: ¿Cuántas partes, individuos o grupos distintos tienen interés en cómo se resuelve el conflicto?
- Representación constitutiva: ¿Representan las partes los intereses de otras personas que no están personal o directamente involucradas en el proceso de resolución del conflicto?
- Autoridad negociadora: ¿las decisiones de las partes representantes de quienes están inmersos en el conflicto son capaces de hacer concesiones o llegar a soluciones creativas sin volver a sus electores para su aprobación?
- Urgencia crítica: ¿Es absolutamente necesario que se encuentre una solución en un futuro muy próximo para evitar traumatismos?
- Canales de comunicación: ¿las partes pueden hablar entre sí cara a cara en el mismo lugar?

La negociación es una de las técnicas más usadas para generar acuerdos durante las situaciones de conflicto. Es un tipo de gestión de los conflictos caracterizado por un intercambio de propuestas y contrapropuestas, busca alcanzar un arreglo satisfactorio entre las diversas posiciones e intereses que sostienen las partes implicadas. Según el profesor de Harvard Michael Wheeler:

la negociación es el medio por el cual las personas tratan sus diferencias. Ya sea que esas diferencias involucren la compra de un automóvil nuevo, una disputa de contrato de trabajo, los términos de una venta, una alianza compleja entre empresas de remolque, o un acuerdo de paz entre naciones en guerra, las resoluciones son típicamente buscadas a través de negociaciones (Wheeler, 2003, p. 13)

Ahora bien, en toda negociación pueden surgir barreras que consiguen obstaculizar el éxito en la resolución de la situación de conflicto. Los psicólogos sociales Morton Deutsch, y Peter T. Coleman destacan los factores culturales por su gran potencial para entorpecer las negociaciones y acuerdos. Los autores sostienen que los negociadores necesitan tener una comprensión implícita de las suposiciones culturales que probablemente determinarán cómo los sujetos de diferentes lugares perciben el mundo: "A falta de este conocimiento, los negociadores de diferentes orígenes culturales probablemente se malinterpreten entre sí y sean capaces de

participar en comportamientos que involuntariamente ofenden al otro: circunstancias que no conducen a una resolución constructiva de los conflictos" (Deutsch, Coleman, 2000, p.36)

De igual manera Roger Fisher y Danny Ertel exponen siete elementos que son de suma importancia para tenerlos en cuenta en todo proceso de negociación. Estos elementos son los siguientes (Fisher, Ertel, 1998, p. 29-115) intereses, opciones, alternativas, legitimidad, comunicación, relaciones y compromisos. Cada uno de estos elementos posee un esquema que permite optimizar los recursos que se tienen a disposición en un proceso de negociación, el cual debe terminar en una relación gana-gana donde cada una de las partes puede satisfacer sus intereses y rebasar la relación conflictiva que los disociaba.

Este manual de negociación diseñado por los autores mencionados se ubica dentro del modelo de pensamiento de Harvard, el cual supone que los conflictos siempre están cruzados por intereses y como intereses siempre son susceptibles de satisfacción. De tal suerte que todo conflicto es posible de gestionar y negociar si se tienen en cuenta los intereses que cada uno de los actores tienen: los recursos, opciones y alternativas de satisfacción; además de encontrar el método adecuado para que se mantenga la relación en términos de cooperación y se mitiguen las causas del conflicto, es decir, los intereses contrapuestos.

Este modelo de negociación se basa en un esquema general que puede ser aplicado a diferentes experiencias incluidas las escolares. Los conceptos, esquemas y técnicas propuestas sirven para ponerlos en práctica de forma sistemática en cada situación, independientemente del tipo de conflicto. Muchos de los críticos de este tipo de enfoques sostienen que estos modelos ignoran las causas de los conflictos mucho más arraigados cultural e históricamente como son el caso de los conflictos étnicos, religiosos y morales.

Con respecto al modelo propuesto por Fisher y Ertel (1998), se hace necesario comprender lo que se entiende por cada uno de los conceptos propuestos en su metodología en la gestión de los conflictos:

a) Los *intereses* hacen referencia a las afirmaciones, necesidades, demandas y ofertas que sostienen las partes involucradas en la situación conflictiva. El acuerdo que estas buscan solo es posible llevarse a cabo en la medida que los intereses sean tramitados de manera equilibrada.

Toda negociación busca la satisfacción adecuada de los intereses evitando la expoliación de estos o la imposición de unos intereses sobre otros. Los intereses son diferentes a las posiciones, pues estas últimas se comprenden como concepciones preestablecidas sobre la forma de satisfacer ciertas demandas que difícilmente pueden lograr consensos por la rigidez y el dogmatismo que las caracteriza. La diferencia entre la posición y los intereses es que las posiciones solo tienen una única forma de satisfacción, mientras que estos últimos pueden tener varias vías de resolución. Dichos intereses deben ser priorizados por el negociador para de esa manera establecer aquellos que requieren de mayor tratamiento y dedicación.

b) Las *opciones* son los acuerdos o soluciones posibles a los que las partes pueden llegar en una situación conflictiva. El éxito de la negociación dependerá en gran parte del abanico de posibles opciones que se muestre a los actores involucrados. Las opciones deben ser amplias, claras, imparciales y legítimas. Además, implican identificar las habilidades y recursos a disposición para sacar el máximo provecho de las situaciones, aumentando los beneficios de los actores implicados. Si los actores son conscientes de que los beneficios derivados del acuerdo son superiores a los que podrían conseguir basados en sus posiciones, es factible que estos lleguen a un mejor y pronto acuerdo.

d) Las *alternativas* son las posibles formas de satisfacción de los intereses en un acuerdo o de las posiciones en una situación no negociada. Los actores además de reconocer los recursos con los que cuentan también tienen la tarea de identificar la mejor alternativa a la que pueden aspirar en el acuerdo negociado. Este ejercicio servirá como punto de referencia para analizar si conviene o no continuar en el proceso, puesto que puede darse el caso en el que los costos de la negociación superan sus beneficios, haciendo que una de las partes se sienta en desventaja y tome la decisión de abandonar la negociación.

e) La *legitimidad* hace referencia a los criterios de Justicia e imparcialidad que se debe asumir en la discusión de los intereses de cada una de las partes. Los autores plantean la necesidad de que dichos criterios sean explicitados antes de iniciar el proceso de negociación. Estos criterios pueden provenir de los actores implicados directamente en la negociación, o pueden ser juzgados por actores externos siempre y cuando estén cualificados en procesos de negociación y tomen una postura neutral. Independientemente de donde provengan, estos criterios permitirán que la

aceptación o negociación se presume como justa y por ende el grado de legitimidad alcanzado sea suficiente para lograr establecer acuerdos valiosos para las partes.

f) La **comunicación** se entiende como el proceso que permite a los actores cambiar su relación de total y completo antagonismo a una relación de cooperación y sentimiento de ganar/ganar. La comunicación permite que haya claridad sobre los puntos en desacuerdo y aquellos en los que se puede lograr un trabajo mancomunado en la satisfacción de los intereses de ambas partes;

g) Los **compromisos** se ubican al final de la negociación y se refieren a los acuerdos que las partes asumen para finiquitar el conflicto, de tal forma que todos logren satisfacer sus intereses en doble vía. Los acuerdos deben ser claros, bien planteados y duraderos.

Finalmente encontramos, el paradigma del derecho (Entelman, 2002) que enfatiza en el método de la fuerza de la Ley y como técnica emplea la argumentación jurídica del derecho para la solución, regulación, gestión y resolución de conflictos. Acorde con este paradigma el conflicto consiste en la disputa entre dos o más actores por un bien protegido jurídicamente y sobre el cual las partes reclaman ante un tercero (juez) tener el “derecho” (Friedrich, 1997) Cabe destacar al respecto la Ley 1620 de 2013 expedida por el Congreso de Colombia cuyo objetivo central es poner a funcionar un sistema nacional de convivencia escolar que aporte a la formación en Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar como el “*bullying*” o el “*ciberbullying*” a través del respeto de sí mismo y de los otros, el reconocimiento de la diversidad de género, la orientación o identidad sexual, etnia, condición física, social o cultural. Dicha Ley requiere identificar, reportar y hacer seguimiento a los casos de acoso escolar en todo el territorio colombiano. La Ley 1620 se propone en el Art. 1:

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, y de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. (Ley 1620, 2013)

En el proceso escolar es importante la figura del adulto en el establecimiento de las normas y la oportuna verificación del cumplimiento de las mismas, hasta que el estudiante logre adquirir cierto nivel de autonomía. La mediación del docente en los conflictos que se producen es fundamental, así como también de los pares estudiantes. Dicho ejercicio no debe ser realizado autoritariamente, sino como un proceso pedagógico que contribuya a la formación en conflictos del educando con el fin de resolver problemas presentes o futuros a través de la autorregulación voluntaria. Se destaca en este aspecto el Programa Nacional de Mediación Escolar, creado por el MEN, en el Marco de la Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos. Cabe resaltar que el objetivo del programa es comprometer a los educandos en el proceso de mediación:

Los alumnos mediadores intervienen como facilitadores de la comunicación en la resolución de algunos tipos de conflictos interpersonales entre sus compañeros, promoviendo su abordaje constructivo y no violento. En este marco, la mediación escolar se concibe como una herramienta que contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar a los jóvenes para la vida en Democracia, la paz y los Derechos Humanos. (MEN, 2003)

El mediador cumple un papel fundamental en la prevención de violencias futuras en la escuela, su posición en el conflicto no debe estar del lado del autoritarismo o la subjetividad. Su tarea implica poder encontrar una salida negociada a las disputas surgidas, legitimada por las partes involucradas en el conflicto. Un buen mediador es capaz de sintetizar las demandas y encontrar los focos en el problema, en una disputa o en una mezcla de emociones y sentimientos que acompañan a la mayoría de los conflictos. Los centros educativos, por ende, deben asumir el compromiso de potenciar las habilidades de los maestros y estudiantes en aspectos como la comunicación interpersonal, la teoría de los conflictos y los aspectos psicológicos de la resolución de conflictos, así como en las reglas del proceso técnico de la mediación escolar dentro de los parámetros que establece la normatividad.

2.10 EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LA JUSTICIA Y LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Para Carlos Santiago Nino, los Derechos Humanos se constituyen en reglas que establecen los límites que no se deben transgredir cuando se discuten cuestiones públicas de inminente carácter político, como el caso de los derechos. Para Nino, los Derechos Humanos se fundamentan en tres

presupuestos básicos: “el principio de autonomía personal, el de inviolabilidad y la Dignidad de la persona. Éstos se fundamentan a su vez en las reglas o presupuestos del discurso moral expuestas en los incisos anteriores, es decir, la autonomía, publicidad, generalidad, superveniencia, universalidad, finalidad e imparcialidad” (Nino, 1980, p. 199-200)

Los Derechos Humanos en palabras de Nino, son el insumo que permiten lograr la validez de los argumentos y establecer acuerdos, ya que cuando se discute, se debe evitar transgredir la universalidad de ciertos principios con los cuales se analizan casos particulares. Postula que la generalidad de los principios que se emplean para justificar una acción particular, legítima las acciones de todos aquellos que hayan actuado en circunstancias similares. Asimismo, admite que se debe establecer una jerarquía mayor a los principios normativos que no deben ser ignorados por otros principios. Además, establece que se necesita cierta imparcialidad frente a aquellas conductas que nosotros también adoptaríamos si estuviéramos determinados no por las condiciones actuales, sino por otras que dependen del azar.

Para Nino, el primer principio que justifica los Derechos Humanos es el de autonomía de la persona (Nino, 1997, p. 79), que tiene implicaciones tanto a nivel individual como social. El autor reconoce dos esferas que rigen el comportamiento de los sujetos: una tiene que ver con los valores elegidos en función de los efectos experimentados por el propio agente como, por ejemplo, los valores religiosos, morales o ideológicos particulares; y otra se relaciona con aquellos principios que son evaluados por las consecuencias que poseen en los intereses de los otros que pueden distar o no a los del propio sujeto, como los ideales de excelencia humana, vida buena etc. Al igual que Rawls, Nino reitera la necesidad de establecer una distinción entre lo que el individuo considera bueno para sí, de lo que consideran bueno los otros, cuando se discuten temas de interés público como los derechos.

En síntesis, el principio de autonomía personal exige que los ciudadanos no intenten imponer sus posiciones particulares a los otros que no los comparten, puesto que sería irracional estar a favor de profesar un modo de vida en particular como por ejemplo el religioso, y estar en contra en escenarios políticos de los que privilegian otras formas de expresión social como la de identidad de género, la constitución del núcleo familiar diverso, etc. Ligado al principio de autonomía de la persona, se encuentra otro principio que es el de la inviolabilidad de la persona, el cual cumple

con la función de garantizar que el goce de la autonomía no vaya en detrimento de la autonomía de los otros, o lo que es lo mismo, evitar que la autonomía de algunos grupos minoritarios sea reducida para maximizar la autonomía de una mayoría, lo que parece ocurrir con una visión utilitarista de la Democracia. Finalmente, Nino justifica esta pérdida de derechos o autonomía en favor de otros a partir del principio de Dignidad de la persona que se puede tomar como “una base suficientemente válida para contraer obligaciones, asumir responsabilidades y perder derechos. De este modo, es posible imaginar un proceso dinámico en el cual los derechos pueden ser transferidos y perdidos de modo que algunos individuos puedan disminuir su autonomía a favor de acciones de otros” (Nino, 1997, p. 80)

Según John Rawls, nos encontramos en sociedades en las que la “guerra injusta y opresión, persecución religiosa, y denegación de la Libertad de conciencia, hambre, y pobreza, genocidio y asesinato en masa, se derivan de la injusticia política y de sus crueldades y atrocidades” (Rawls, 2001, p. 16) De ahí la importancia de formar en valores democráticos que se traduzcan en políticas sociales justas a través del establecimiento de instituciones políticas justas, que satisfagan los términos equitativos de cooperación entre ciudadanos libres e iguales. Esto implica formar seres que se interesen en la política y se posicionen como actores de cambio, que participen y ejercen control de las políticas estatales ya que “si crecemos dentro del marco de unas instituciones sociales y políticas razonables, y justas, sostendremos tales instituciones al hacernos mayores, y ellas prevalecerán” (Rawls, 1993, p.17) Rawls dice que es posible que estas instituciones no existan, pero si existieran, serían entendidas, aceptadas y respaldadas por la gran mayoría de sus ciudadanos racionales y razonables. De esta manera lo realista y lo utópico de su Filosofía política radica en cuanto que podría y puede existir una institucionalidad justa en condiciones que permitan a los ciudadanos realizar sus intereses fundamentales. Sin embargo, para ello es fundamental entender la educación como acción política.

Como hemos visto, la formación democrática que se plantea como objetivo la educación en nuestro país responde a la necesidad de contribuir a la formación en competencias ciudadanas. Y a partir ésta se puede dirimir la crisis de Cultura Política de la sociedad colombiana en la que coexisten diferentes expresiones de violencia; expresiones que han marcado nuestra historia social y política al punto de fragmentar el tejido social y profundizar la violación de los Derechos Humanos que en la mayoría de los casos quedan en la impunidad. En esta situación de debilidad

de la Justicia y desigualdad social es en la que opera la Cátedra de Paz desde dos enfoques: 1) idealista o utópica (formación cívica) y 2) descriptiva, realista o pragmática (legalidad y constitucionalidad)

2.11 EL ACTOR POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN

En el siguiente apartado se hace una aproximación conceptual al problema de la identidad política en la reflexión pedagógica. En un primer momento se analiza la educación política entendida como acción, en un segundo momento se establece una relación entre la identidad política y los ideales de Libertad y participación política propios de la teoría democrática occidental, todo esto con el fin de dilucidar la perspectiva Normativa que subyace en la concreción de una Cátedra de Paz.

Arendt identifica las condiciones en las que se desarrolla la existencia humana (vida, natalidad, mortalidad, pluralidad, mundanidad, tierra) Las actividades propias de la vida activa (labor, trabajo y acción) y los espacios en los que tienen lugar estas actividades (vida privada y vida pública) Y, además, establece una diferenciación entre trabajo o fabricación, labor y acción. El Hombre se caracteriza por ser “*homo laborans*”, (labor), “*homo faber*” (trabajo) y “*homo politicus*” (Acción) La labor se refiere a los procesos biológicos humanos, es decir, este proceso está asociado a la producción de bienes de consumo “Mientras el hombre vive necesita laborar”. El trabajo por su parte, tiene que ver con la fabricación de uno o varios objetos. La acción posibilita la interrelación de un individuo con los demás que lo rodean, en las facetas en las que nos desempeñamos diariamente: “*homo laborans*”, “*homo faber*” y “*homo politicus*”. La idea de “acción” existe en correspondencia con la idea de “natalidad”, en tanto que implica un comienzo, inicio y novedad. Está asociada a la idea de iniciar algo nuevo que no estaba previsto. (Arendt, 2009, p.18-39)

La acción, para que sirva de impulso a un nuevo comienzo perdurable, debe poder ser objeto de un aprendizaje y, por tanto, de una cierta imitación (Barcena, 1999, p. 189) “Hazlo conmigo” no “hazlo como yo”, ser creadores de una nueva novedad, de un nuevo y original comienzo. Como acción ética la educación es Libertad que evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace. La enseñanza es vista, no como la eliminación de la novedad, la improbabilidad o la sorpresa

(Educación tradicional enfocada exclusivamente en la fabricación), si no como aquella que rompe lo previsto, que sorprende. La educación analizada desde la acción es aquella que se relaciona con la natalidad o el nacimiento, por la capacidad radical de sorpresa e innovación que representa concebir al ser humano como insustituible, único e irrepetible. La educación entendida como acción, está enraizada en las relaciones que entablamos con los otros, es decir, en la comunicación, el lenguaje, el discurso. Si los estudiantes se ven como sujetos pasivos, (sin capacidad de discurso), estos se verían como robots y la educación como un adoctrinamiento. El sistema o la “maquina burocrática”, impide que podamos contestar a la pregunta ¿quiénes somos?, si no es a partir de lo que somos. El “quién” no debe estar subordinado al “qué”, la identidad, no debe estar determinada por la función, en términos instrumentalistas, que ocupemos en la sociedad. La acción no tiene una utilidad teleológica o intencional. El concepto de acción, presentado por Arendt, demuestra una imposibilidad de pasar a palabras, la esencia viva de la persona. Las personas se insertan mediante el lenguaje en una comunidad, pero esto no significa que sea el autor o el productor único de su propia vida.

Ahora bien, dicho modelo de pensamiento se enmarca dentro del paradigma democrático occidental, por lo que se hace necesaria una aproximación conceptual desde la relación que existe entre la Libertad que permite el desarrollo del sujeto y la participación política que la garantiza. No está demás puntualizar que estos ideales responden a una tradición filosófica de la Atenas clásica del siglo V (a.n.e), Por ejemplo, los ideales de participación y de Justicia los encontramos presentes en el surgimiento mismo de la Democracia, motivada por Clístenes, marcada por profundas reformas a la estructura económica, social y territorial, que tenía por objetivo central el ideal de participación política efectiva. Dicha participación está transversalizada por una idea de la Libertad positiva usando la expresión del filósofo, escritor y político francés Benjamin Constant, que consiste en:

Ejercer colectiva pero directamente varios aspectos incluidos en la soberanía: deliberar en la plaza pública sobre la guerra y la paz, celebrar alianzas con los extranjeros, votar las Leyes, pronunciar sentencias, controlar la gestión de los magistrados, hacerles comparecer delante de todo el pueblo, acusarles, condenarles o absolverles; al mismo tiempo que los antiguos llamaban Libertad a todo esto, además admitían como compatible con esta Libertad colectiva, la sujeción completa del individuo a la autoridad del conjunto (Citado por Godoy, 1995, p. 3)

Esta nueva forma de organización social y política que se gestó en la Grecia Clásica (490 a.C.-323 a.C.) amplió y democratizó las condiciones materiales para la existencia de la ciudadanía de las capas populares libres (Requejo, 1990) El elemento que se encuentra a la base de la forma inicial de gobierno democrático es que la participación política deviene del concebir la Libertad como acción ciudadana. Y en ésta la ética y la política están ligadas. Por eso quien se aleje de ésta última termina por convertirse en inútil para efectos de buscar el bien común en la construcción de la *Polis*. De ahí que los hombres solamente podían realizarse a sí mismos adecuadamente y vivir honorablemente como ciudadanos, en y a través de la *polis*. David Held, sintetiza muy bien la función del ciudadano griego que implicaba tomar parte directamente, sin intermediarios, de las funciones legislativa y judicial de la *polis*, por lo tanto, los derechos y obligaciones que contraían eran en su efecto públicos. La vida buena sólo era posible en el debate abierto y participativo, esto significa que:

La Democracia ateniense se caracterizaba por un compromiso generalizado con el principio de la virtud cívica: la dedicación a la ciudad estado republicana y la subordinación de la vida privada a los asuntos públicos y al bien general. Lo público y lo privado se entremezclaban, si bien, como lo señala Pericles, la Tolerancia era esencial para que cada uno pudiera disfrutar a “su manera”. Pero el ideal de la antigua Grecia se inclinaba por la postura según la cual “la virtud del individuo es la misma de la virtud del ciudadano” (Held, 2007, p. 32)

Por otra parte, la Democracia, como lo plantea David Held citando a Norberto Bobbio, “fue en el siglo XVIII, cuando comenzó a identificarse, con el derecho de los ciudadanos a participar en la determinación de la voluntad colectiva, por medio de representantes electos”. En palabras de Bobbio, tenemos que:

En términos generales la expresión Democracia representativa quiere decir que las deliberaciones colectivas, las deliberaciones que involucran a toda la colectividad, no son tomadas directamente por quienes forman parte de ella, sino por personas elegidas para este fin (Bobbio, 1994, p. 143)

En la Democracia actual los ciudadanos mediante el sufragio delegan a una persona o un grupo de personas la toma de decisiones. Eligen los dirigentes que en última instancia son los encargados de representar sus intereses. Una visión errada de esta forma de Democracia es reducirla al voto, ignorando otras formas de participación política, poco usadas por ignorancia o desconocimiento, como el plebiscito, la consulta popular, la revocatoria de mandato, la consulta previa, el cabildo abierto, la tutela, entre otros. Formas a través de los cuales se puede ejercer un

control ciudadano que motive transformaciones sociales significativas. El elemento que se encuentran a la base de esta forma de Democracia es que la participación se hace a través de un delegado o portavoz; sin embargo, la ciudadanía no está exenta de conservar el mandato. El elemento esencial aquí, es que se delega temporalmente el poder de decisión, pero no la acción política. De ahí que una vez electos los representantes los ciudadanos deben conservar su investidura de mandantes a través de un proceso de seguimiento y verificación de lo prometido en las campañas electorales.

Otro elemento que hace parte de la concepción de la Democracia en la actualidad, siguiendo la línea de Benjamin Constant, es la idea de Libertad negativa que da fundamento a las prácticas que llevan a cabo los ciudadanos en un ámbito privado, y a los cuales parece darse mayor primacía. Según Benjamin, esta visión de la política es limitada o negativa no porque esté mal resaltar nuestros derechos individuales, sino porque a veces se quieren imponer sin pensar en los intereses que puedan tener los otros. Benjamin considera que los ciudadanos modernos buscan:

El derecho a no estar sometido sino a las Leyes, de no poder ser detenido, ni condenado a muerte, ni maltratado de ningún modo, por el efecto de la voluntad arbitraria de uno o varios individuos. Es el derecho de dar su opinión, de escoger su industria y de ejercerla; de disponer de su propiedad, de abusar de ella incluso; de ir y venir, sin requerir permiso y sin, dar cuenta de sus motivos o de sus gestiones. Para cada uno es el derecho de reunirse con otros individuos, sea para dialogar sobre sus intereses, sea para profesar el culto que él y sus asociados prefieren, sea simplemente para colmar sus días y sus horas de un modo más conforme a sus inclinaciones, a sus fantasías. Finalmente, es el derecho, de cada uno, de influir sobre la administración del gobierno, sea por el nombramiento de todos o de algunos funcionarios, sea a través de representaciones, peticiones, demandas que la autoridad está más o menos obligada a tomar en consideración (Citado por Godoy, 1995, p.3)

La diferencia entre la Libertad positiva y la Libertad negativa estriba en que la primera se refiere a la no intervención del Estado en la capacidad equitativa de participación ciudadana en la política; y, por lo tanto, búsqueda de un bien común. Los griegos reconocían al hombre como un *zoon politikón* (animal político) que necesita de los demás para poder sobrevivir, por lo mismo privilegia el bienestar colectivo por encima del individual. La Democracia clásica permite superar el reduccionismo moderno en el que hemos caído, de llegar a considerar que nuestra labor en la política se agota sólo en el hecho de votar de manera egoísta. Por el contrario, la política es el escenario en el cual podemos llegar a ser, desarrollar nuestras capacidades y aptitudes, pero siempre en el ejercicio de la interacción social. De ahí que no se debe delegar

toda la acción a los “políticos”, sino que se hace necesario ejercer un control ciudadano participativo, informado y deliberado de lo que es mejor para el conjunto de la ciudadanía.

En la Libertad negativa (modernidad) se privilegia una Libertad en la esfera individual, y por lo mismo se propende por la no intromisión del Estado en aquello que sólo al individuo le concierne decidir. Hecho que termina por aislarlo del cuerpo colectivo y de los objetivos comunes que se persiguen socialmente. Esto explica por ejemplo la falta de tolerancia frente a las diferencias que en nuestro contexto colombiano se termina resolviendo a través de la violencia. Igualmente, la poca participación política en la defensa de lo que se considera bueno o correcto de manera general es consecuencia de una moralidad religiosa, ideológica o filosófica específica, que ha creado unas posiciones que contrastan con los intereses más oportunos para todo el cuerpo colectivo.

La poca participación y la participación política sesgada son dos aspectos que a través de la educación se debe corregir. No se quiere concluir con esto que el sufragio deba ser considerado una obligación legal, ya que iría en contra de la idea de Libertad que sustenta la Democracia. Sin embargo, sí puede considerarse como una obligación moral que tenemos como ciudadanos en pro de elegir lo que mejor convenga a los intereses de la gran mayoría sin reducir el bienestar de los grupos minoritarios.

La realidad política y social de nuestro país exige proponer formas pedagógicas que vayan en pro de la formación de valores ciudadanos, enmarcadas en una concepción razonable de Justicia y el respeto por los Derechos Humanos; y que sirvan de base a una cultura democrática. Como sabemos las sociedades actuales se caracterizan por la multiculturalidad, definida por Rawls, como un pluralismo razonable en el cual coexisten diversidad de doctrinas comprensivas que: “se relacionan con una diversidad de concepciones del mundo, de la sociedad y de la vida. Una pluralidad de doctrinas o representaciones con consistencia interna y que se ofrecen a los individuos como propuestas diferenciadas de modos de vida” (Rawls, 1993, p. 262) Para el autor es fundamental que dichas concepciones se fundamenten en una concepción razonable de justicia, que servirá como punto de acuerdo para lograr la cohesión necesaria en los espacios políticos. Es decir, que se hace indispensable articular aquellos intereses que faciliten la convivencia en medio de la pluralidad. Rawls propone como estrategia para lograr lo anterior

dejar de lado las cuestiones sustantivas religiosas, filosóficas, ideológicas que difícilmente pueden lograr puntos de acuerdo en ámbitos públicos y privilegiar los intereses que constitucionalmente se han pactado y los de Justicia básica que son de dos tipos (Rawls, 1993, p. 263)

Principios fundamentales, que definen la estructura general del Estado y el proceso político; los poderes legislativo, ejecutivo y judicial; el alcance de la regla de la mayoría; y la igualdad de derechos y las Libertades básicas de los ciudadanos que las mayorías legislativas han de respetar, tales como: el derecho al voto y a la participación política, la libertad de culto, Libertad de pensamiento y de asociación, así como las tutelas proporcionadas por el imperio de la Ley.

La participación política incluye un deber de civilidad que exige una concepción de *Justicia razonable* y el respeto por la Libertad que sustenta la Constitución Política. Éste ideal de civilidad, reconoce la existencia de un pluralismo razonable de formas de vida que son producto de lo que la institucionalidad liberal democrática ha permitido gestar. Por lo tanto, en el ámbito público, cuando se discuten cuestiones constitucionales, como los derechos o de Justicia básica, no se tolerarán aquellas doctrinas particulares religiosas, ideológicas, filosóficas que en su abanico dé respuestas globales a las cuestiones de la vida humana, se contrapongan con dicha base (Justicia Razonable y Esencias Constitucionales), y empleen la violencia como medio para imponer sus posiciones particulares dogmáticas en las cuestiones públicas. Por ende, Rawls insta a los ciudadanos a presentar argumentos claros, accesibles, completos y convincentes a favor de los principios defendidos, que puedan ser aceptados por una mayoría de ciudadanos sustentados en una concepción de Justicia razonable y en la Constitución Política.

De igual manera, el filósofo alemán Habermas, aunque con acentuadas diferencias de método, llega a una conclusión similar a la de Rawls. La articulación de intereses y el entendimiento en el diálogo propiamente político se logra a través de unas estructuras inmanentes a la situación de habla, tales como la simetría o imparcialidad, la igualdad, la apertura, la ausencia de coerción y la unanimidad de habla. Habermas plantea que:

La inteligibilidad es la única pretensión universal (a satisfacer de forma inmanente al lenguaje) que los participantes en la comunicación pueden exigir de una oración. En cambio, la validez del enunciado que se hace depende de si éste refleja o no una experiencia o un hecho; la validez de la intención expresada depende de si coincide con la intención que tiene en mente el hablante, y la validez del acto de habla ejecutado depende de si ese acto se ajusta a un trasfondo normativo reconocido. Mientras que una oración gramaticalmente

correcta satisface la pretensión de inteligibilidad, una emisión o manifestación lograda ha de satisfacer tres pretensiones de validez: tiene que ser considerada verdadera por los participantes, en la medida en que refleja algo perteneciente al mundo; tiene que ser considerada veraz, en la medida en que expresa las intenciones del hablante, y tiene que ser considerada normativamente correcta, en la medida en que afecta a expectativas socialmente reconocidas. (Habermas, 1994, p. 327-328)

Para Habermas pretender que una norma sea moralmente válida es pretender que podría ser aceptada por participantes en un diálogo, pero no en cualquier tipo de situación dialógica, sino en una en la cual se den todas las condiciones del habla expresadas anteriormente, sin desconocer la que concierne a la normatividad pública reconocida, que propende por la satisfacción de intereses comunes de todos los participantes del diálogo político y que en última instancia legitima las conclusiones a las que se haya llegado.

En las dos posiciones, tanto en la de Rawls como en la de Habermas se llegó a la conclusión de que el entendimiento en medio de la diversidad requiere de unas destrezas en términos de la capacidad argumentativa y de unos conocimientos básicos en relación a la constitución, las Leyes y a los principios de Justicia razonables que los sustentan, a los cuales sólo es posible acceder a través de la educación de la mayoría de ciudadanos y no de unos pocos, ya que como lo plantea Adela Cortina:

(...)es indudable que, sin al menos cierta igualdad y justicia, no puede haber ciudadanía, porque los discriminados no pueden sentirse ciudadanos: ¿no es puro cinismo intentar interesar en valores cívicos de Libertad, Tolerancia, imparcialidad y respeto por la verdad y por el razonamiento a los que nada ganan con la república, o ganan significativamente menos que otros? (Cortina, 1995, p. 78)

El principal reto de la Democracia en nuestros días es ofrecer las condiciones necesarias para posibilitar la aprehensión de los valores ciudadanos que permitan lograr consensos en ámbitos públicos. Para ello se deben superar las condiciones que crean desigualdad, como la pobreza, la falta de educación de calidad, el difícil acceso al conocimiento, las condiciones sanitarias precarias de vivienda y salud, entre otros, sin los cuales no es posible o legítimamente un proyecto ciudadano. Además, el Estado debe impulsar políticas públicas que pongan por encima de los intereses particulares, las Leyes, una concepción razonable de Justicia y el respeto por los Derechos Humanos.

En síntesis, el planteamiento de Rawls y Habermas sobre el Estado contiene elementos que pueden relacionarse con un currículo de Cátedra de Paz. Este abarca una serie de conocimientos y competencias necesarios para la deliberación y la participación ciudadana en pie de igualdad legal. Ambos principios facilitan la vida en comunidad, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica. Esto con el fin de garantizar el cumplimiento de los derechos y deberes consagrados en la Constitución Política de Colombia. En este sentido, se puede decir que el primer eje de la cátedra se destaca los temas relacionados con la participación democrática, la convivencia ciudadana, el respeto por los Derechos Humanos y el derecho internacional humanitario. En el segundo eje se hace énfasis en la importancia de la Educación para la Paz, hacer de sus principios y valores comportamientos, acciones y actitudes evidenciables en la vida cotidiana. Además, la cátedra considera importante desatacar la responsabilidad de las sociedades presentes con las generaciones futuras de heredar un ambiente sano. Por eso se hace un llamado de atención al desarrollo económico equilibrado, sin agotar las bases de los recursos naturales renovables que lo sustentan.

3 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO CURRICULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OBJETO DE ESTUDIO

En el siguiente capítulo se presentan algunas características organizacionales de la institución educativa en la que se desarrolló la presente monografía de grado. Específicamente se hace referencia a los valores institucionales y metas que han configurado la identidad del Sistema Educativo de Comfandi y a la estructura curricular adoptada para generar espacios de construcción de paz. En esa línea de ideas, en primera instancia se presentan las características principales del Sistema Educativo, su contexto legal, político y social y su identidad institucional. En segunda instancia se explicitan los componentes de la Cátedra de Paz, abordados de manera transversal por los núcleos de: Persona y Sociedad, Ciencia y Tecnología, y Comunicación y Expresión del Sistema Educativo. En tercera instancia se hace alusión a la historia de la construcción de la malla curricular de la asignatura de Cátedra de Paz para el SEC. Finalmente se presentan las potencialidades de los comités escolares de convivencia en la generación de aulas pacíficas

3.1 SISTEMA EDUCATIVO COMFANDI

El presente apartado tiene como fin contextualizar al lector sobre las exigencias a las que, por hacer parte de una Caja de Compensación, el Sistema Educativo de Comfandi responde. Seguidamente, se hace un recuento de los principales acontecimientos propios del ámbito educativo que permitieron cualificar los procesos curriculares y contribuyeron a generar ambientes de paz. Finalmente, se hacen explícitas las particularidades que tiene el Colegio Comfandi Yumbo respecto al esfuerzo de contribuir a la configuración y consolidación de una Cultura de Paz.

El surgimiento de las cajas de compensación familiar en Colombia se remonta a 1954, época en la cual un grupo significativo de empresarios antioqueños, inquietos por los altos costos de la canasta familiar y por el aumento cada vez mayor de las familias colombianas, deciden otorgar un subsidio monetario por hijo. Desde el inicio de las cajas de compensación familiar se determinó que el aporte de las empresas para este fin sería el 4% de la nómina (Abbot, 1971, p.26)

Cabe resaltar que las cajas de compensación familiar en Colombia se hallan sometidas al control y vigilancia del Estado, a través de la Superintendencia del Subsidio Familiar (Manrique, 2010, p. 306), creada en 1982 mediante la Ley 25.

Las Cajas de Compensación surgen como asociaciones privadas sin ánimo de lucro, cuyo fin principal es el mejoramiento de la calidad de vida de los trabajadores y sus familias, a través de la redistribución de los aportes de seguridad social que hacen los empleadores. Esta redistribución económica se hace mediante la entrega de subsidios y la prestación de servicios como recreación, cultura, vivienda, salud, educación, fomento empresarial, subsidios, crédito social, supermercados y droguerías.

Las Cajas de Compensación familiar surgen con las siguientes funciones (Alzate, 1997, p.3)

- ☸ Recaudar, distribuir y pagar los aportes destinados al subsidio familiar, Servicio Nacional de Aprendizaje Sena, Escuela Superior de Administración Pública, las escuelas industriales y los institutos técnicos, en los términos y con las modalidades de la Ley.
- ☸ Organizar y administrar las obras y programas que se establecieron para el pago del subsidio familiar, en especie o en servicios.
- ☸ Ejecutar con otras cajas, o mediante vinculación con organismos y entidades públicas y privadas que desarrollaran actividades de seguridad social, programas de servicios, dentro del orden de prioridades señaladas por Ley.

La Caja de Compensación Familiar Comfandi, Comfamiliar Andi, como se le conoció en sus inicios, fue constituida el 03 de octubre de 1957 mediante resolución 2734, inició labores con 277 empresas afiliadas. El surgimiento del subsidio, es sin lugar a duda uno de los antecedentes más significativos en la configuración de la caja de compensación cuya meta principal es el mejoramiento de la calidad de vida de los trabajadores:

En 1945, los Ferrocarriles Nacionales y la Asociación Nacional de Industriales, Andi, acordaron una ayuda económica para sus trabajadores, como una respuesta solidaria con la grave situación económica que vivía el país, sobre todo la clase trabajadora. Por otra parte, en 1953, la Andi había propuesto un aporte obligatorio a las empresas, para el pago del subsidio familiar. Ya los antioqueños, con ese sentido progresista y emprendedor, tenían en funcionamiento, marcando una ruta de engrandecimiento nacional, a la asociación de

industriales y a la Caja de Compensación Familiar de Antioquia, desde 1957 (Álzate, 1997, p.16)

Por su parte la División de servicios sociales o subdirección de servicios sociales como se le conoce en la actualidad, es la dependencia que comprende los departamentos de salud, educación, recreación y subsidio familiar. Esta dependencia nace en 1964, gracias al decreto 2037, que autorizó a las cajas a reinvertir el dinero resultante de la cuenta del subsidio familiar, en obras o servicios de beneficio social; como una acción complementaria orientada hacia la protección familiar, de igual manera, lo anterior es reforzado por el artículo 61 de la Ley 21 de 1982, en el cual se da vía libre para que las cajas organicen conjuntamente obras y programas sociales (Álzate, 1997, p.73)

Ahora bien, en 1968, la División de Comunicaciones y Programación hace evidente una necesidad en relación con la población afiliada: la falta de acceso de más de siete mil hijos de trabajadores afiliados y no afiliados a la educación primaria. Los inicios del sistema Educativo Comfandi se remontan a 1969 cuando se consolida como uno de los portafolios de servicios de la Caja, el servicio de educación y cultura. En 1969, abrió sus puertas por primera vez, el colegio de primaria del Instituto Comfamiliar de Educación atendiendo a una población de aproximadamente 372 estudiantes, cabe destacar que en este centro también se comienza a atender a aquella población adulta que necesitaba resolver su situación académica, bajo la modalidad de educación primaria acelerada. En sus inicios la acogida a dicho programa se hizo, por parte de 200 trabajadores. En 1972 se inauguró el Centro Educativo San Nicolás con capacidad para entender 1060 alumnos, el centro de Educación Hogar y un programa de educación para adultos. Entre 1977 y 1978, se inauguraron las instalaciones del centro Educativo de Yumbo y se abrió el colegio de primaria del barrio las Delicias, con capacidad para atender alrededor de 400 estudiantes. En 1980 se inaugura el centro educativo Prados de Oriente y el Colegio de educación primaria en el barrio Municipal, atendiendo a una población aproximada de 800 niños (Álzate, 1997, p.76)

En la actualidad el Sistema Educativo Comfandi conserva el ideal con el cual surgió: potenciar una educación integral que permita afrontar con mayor seguridad el porvenir. Entre los ejes de acción prioritarios para el sistema educativo se destacan: la educación sexual y la orientación familiar, la educación para el trabajo, la educación para adultos, entre otros. Recordemos que

entre 1981 y 1983 la educación tradicional comienza a ser cuestionada, para dar lugar a un nuevo enfoque activo de la escuela. En este modelo el sujeto se ve como un individuo que construye su propio aprendizaje y controla los ritmos a través de los cuales aprende. Otra de las ideas que comienza a impactar positivamente el modelo pedagógico del Sistema Educativo, es una visión pragmática de la educación y un tanto empirista, según la cual el hacer posibilita el aprender, con lo cual se busca potenciar un modelo de enseñanza que sea útil para la vida y el trabajo y que responda a las necesidades propias de nuestro contexto:








Interrogantes como quién es el alumno, qué es aprender, qué es enseñar, qué es ser maestro han sido motivo de reflexión e investigación, por parte de quienes integran el equipo encargado de educar. De esta manera, dicho grupo se planteó formas de capacitación constructivista, las cuales condujeron no solo a conformar grupos de investigación, estudio y planeación, sino también a implementar proyectos educativos, cumpliendo las etapas de diagnóstico, capacitación, seguimiento y evaluación. Así Comfandi consolidó su liderazgo educativo, con base en el conocimiento cabal del qué, el cómo y para qué educar (Álzate, 1997, p.82)

En 1981, se abrió el Centro Educativo el Paraíso, así como también la biblioteca del barrio San Nicolás con más de 6.000 volúmenes para consulta, impactando positivamente a la mayoría de estudiantes caleños. En 1984 se inauguró el Centro Educativo de la Base, con capacidad para 600 alumnos. En 1990, se comenzaron a prestar los servicios educativos en el Centro Educativo de la ciudadela Comfandi y de Calipso, para impartir educación preescolar y básica primaria. En 1992, se inauguró el colegio Comfandi el Prado, con sus correspondientes talleres de electricidad, electrónica y mecánica. En sus inicios la nueva sede acogió a los estudiantes de dos centros educativos atendidos por la arquidiócesis de Cali, el colegio del Barrio el Guabal y Cauquita. (Álzate, 1997, p.16) Cabe destacar, que posterior a 1994, año en el que se dictan los lineamientos educativos por parte del Ministerio de Educación, a través de la Ley General de Educación, el modelo pedagógico del sistema es nutrido desde una visión constructivista y se constituye como el referente pedagógico, a partir de los cuales se desarrolla el ejercicio docente

En la actualidad, Comfandi cubre las siguientes áreas educativas:

 Primera Infancia.

 Educación Preescolar y básica primaria.

-  Educación Media.
-  Educación Fundamental para adultos.
-  Programas de Asesorías y Capacitación a empresas.
-  Capacitación en sistemas.
-  Educación para el Hogar.
-  Orientación para la vida familiar
-  Servicio de bibliotecas.

3.2 CONTEXTO E IDENTIDAD INSTITUCIONAL

Para Comfandi, como Caja de Compensación vigilada por el Estado, es fundamental la transparencia en la prestación del portafolio de servicios, incluido el de educación. Por ello ha diseñado una política de gestión ética que tiene como fin “orientar la definición y fortalecimiento de estándares éticos de comportamiento, como soporte esencial para construir y mantener relaciones de confianza con los grupos de interés, en desarrollo de los grandes propósitos de la organización” (Comfandi, 2016, p.20)

Dentro de los estándares éticos privilegiados por la organización y que desde luego aportan a la construcción de una Cultura de Paz se destacan: 1)sinergia y cooperación, 2)ejemplo y coherencia, 3)comunicación efectiva y 4)generadores de logro. De igual modo, las competencias anteriormente mencionadas permiten materializar los valores corporativos: Orientados al afiliado, al cliente y al servicio, unidos y comprometidos por el desarrollo social y apasionados por la efectividad y la innovación. Consolidando un reconocimiento y trayectoria a la organización cercana a las necesidades de los usuarios. Estos atributos que espera continuar fortaleciendo los servicios otorgados son: Ser un aliado o amigo social, generar confianza, brindar los servicios de manera accesible, incluyente, y transparente, ser un ente de transformación y de cambio, ofrecer servicios integrales. (Comfandi, 2016, p.20)

Los estándares y competencias que dan norte a la forma como se deberán prestar los servicios en la Caja están dados por unos lineamientos nacionales e internacionales en materia de Derechos Humanos, prácticas anticorrupción, pactos por la competencia justa, confidencialidad, competencia justa, entre otros.

Por otra parte, El colegio Comfandi Yumbo, institución educativa en la que se circunscribe el presente trabajo monográfico, en la actualidad atiende alrededor de 827 estudiantes de grado transición hasta grado undécimo. Abrió sus puertas el día 1 de septiembre de 1970 atendiendo a una población aproximada de 204 estudiantes. Fue creado como parte de un complejo integral de servicios comprendidos por educación, recreación, salud y mercadeo y comenzó sus operaciones con la razón social del Colegio San Francisco Javier –Confamiliar Andi. El objetivo con el cual surgió fue el de satisfacer las necesidades educativas de los hijos de los trabajadores afiliados. Cabe destacar que en sus inicios solo se ofertaban los servicios de educación inicial y básica primaria. En 1976 abrió su sede propia en la carrera 6 No. 14-116, en el barrio portales de Comfandi en el municipio de Yumbo. En 1997 se inauguró el grado sexto y en el año 2012 se graduó la primera promoción en la modalidad de Bachiller Técnico en Informática y Programación de Software; alcanzando un nivel de muy superior en las pruebas de estado elaboradas por el ICFES (Comfandi, 2019)

Con relación a los objetivos, que se propone el Colegio Comfandi Yumbo, sin desconocer que hace parte de todo un sistema educativo, es necesario precisar que uno de ellos apunta a dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuál es la responsabilidad social que asume Comfandi en la formación de sujetos críticos inscritos en la cultura, capaces de darse cuenta de las condiciones del mundo en el que viven y de su responsabilidad para transformarlas? La respuesta que nos ofrece el PEI de la institución es la siguiente:

Poner en primer plano una dimensión ético-social que sitúe a los sujetos en una reflexión permanente sobre sí mismo, su relación con los otros, para descubrir las posibilidades de acción logradas en los procesos de negociación, en los contextos familiares, escolares y sociales; construyendo narrativas donde sus proyectos de vida tengan en cuenta la responsabilidad y el bienestar común como componente fundamental [...] se trata entonces de: 1)La textualización de la escuela; 2)El trabajo conjunto con los niños para lograr aprendizajes significativos; 3)la propuesta en marcha de relaciones dialógicas, en las que la argumentación, la consideración de los puntos de vista de los otros y la consecución de consensos se constituyen en vías privilegiadas para la comprensión de las propuestas y conceptos que están en discusión; 4)El reconocimiento del error como un indicador del

conocimiento de los sujetos implicados en el acto educativo y como el fundamento para el diseño de las propuestas de trabajo encaminadas a lograr avances significativos en la comprensión de las diferentes nociones, objeto de aprendizaje en la escuela; 5) La evaluación permanente tanto de las propuestas de pedagógicas como de los aprendizajes de los niños. (P.E.I Comfandi. 2016, p. 120-127)

El accionar del Sistema Educativo de Comfandi debe ser coherente con la misión y la visión de toda la organización:

La visión de Comfandi es:

Ser reconocidos en el Valle del Cauca y en Colombia como la Mano Amiga, que contribuye de manera integral e innovadora al desarrollo sostenible, equitativo, incluyente y solidario de la comunidad (Código Buen Gobierno Comfandi, 2016, p. 9)

La Misión de Comfandi es:

Somos Comfandi, la Caja de Compensación Familiar del Valle del Cauca. Trabajamos con pasión y transparencia por el bienestar de los afiliados, los empresarios y la comunidad (Código Buen Gobierno Comfandi, 2016, p. 8)

A su vez, Comfandi asume una Política de Calidad, para garantizar la prestación óptima de los servicios:

Comfandi como Caja de Compensación Familiar se compromete con la entrega de servicios integrales, orientados al Cliente y sus Usuarios como aporte a la calidad de vida y su satisfacción, mediante el desarrollo permanente de su recurso humano, tecnológico y el mejoramiento continuo de los procesos (Código Buen Gobierno Comfandi, 2016, p. 7)

La misión que se propone la sección de educación y cultura es:

Formar seres humanos con sensibilidad a los problemas de su entorno, capaces de promover el ejercicio pleno de todas las Libertades que hacen posible el desarrollo individual, familiar, social, económico, político, cultural y ecológico, a través, de una educación integrada y articulada, autogestora y comprometida con el conocimiento en todas las dimensiones y manifestaciones (P.E.I Comfandi. 2016, p. 6)

La visión del departamento de Educación y cultura es:

Ser un sistema educativo y cultural abierto a la renovación y al aprendizaje permanente, promotor y generador de conocimiento pertinente, que permita formar un ser humano con capacidades para aproximarse a la comprensión de los problemas y desafíos actuales (P.E.I Comfandi. 2016, p. 6)

El modelo pedagógico que orienta los diferentes procesos en los cuales se basa la enseñanza-aprendizaje en el Sistema Educativo de Comfandi, es el Constructivismo de tipo social. En este

modelo el sujeto se concibe como un todo con el medio que lo rodea, de ahí a que se reconozca al individuo como un producto histórico y social. Entre los principios rectores de este modelo encontramos: aprehensión del conocimiento de manera fenomenológica según la cual los nuevos saberes se construyen y transforman las ideas previas que el estudiante tiene sobre un problema de análisis. Así mismo, en este modelo el saber se concibe de manera dinámica y pragmática, incrustado en una comunidad de autores y lectores que problematizan de acuerdo a las necesidades de su entorno. En el modelo constructivista, el reconocimiento del otro es fundamental, dado que es en el ejercicio dialógico que se van configurando los sentidos que construyen nuestra realidad social. Además, el conflicto no es visto de manera peyorativa, sino que se constituye como una oportunidad para el aprendizaje y el mejoramiento continuo.

En el modelo constructivista, los individuos acuerdan unos puntos de partida básicos encaminados a orientar las relaciones sociales con el objetivo de prevenir la violencia. Dentro de las consignas principales de este modelo encontramos (P.E.I Comfandi. 2008, p. 35-60) el rol docente como dinamizador de los aprendizajes y no únicamente como un transmisor de información. Para lo cual se requiere de docentes que en la medida de lo posible controlen los saberes a forjar, mediante la planificación curricular, buscando dar cuenta de los siguientes interrogantes: ¿qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? y ¿Cuándo evaluar? 2)El empleo de metodologías activas acordes a los intereses de los estudiantes y formas de aprender, tales como el aprendizaje basado en problemas, en el que se destaca el empleo de preguntas retadoras para potenciar el pensamiento crítico, mediante el empleo de estrategias para el entendimiento y la transformación de los conflictos; el aprendizaje basado en el pensamiento, que busca fortalecer la toma de decisiones, mediante la elección, clasificación y evaluación de la información; y el aprendizaje basado en proyectos que direcciona los saberes a dar soluciones a problemas reales. 3)El aprendizaje significativo, según el cual se debe partir de la motivación o deseos de aprender de los estudiantes, los conocimientos o ideas previas que servirán de puente para la adquisición de nuevos saberes, y la construcción de valor epistémico ante los fenómenos que darán lugar a nuevos aprendizajes. 4)La formación para la convivencia centrada en las diferencias de toda índole, la mediación como técnica de gestión de los conflictos y el reconocimiento de los derechos y deberes.

De igual manera, la forma como se entiende el currículo por el Sistema Educativo de Comfandi, abarca una serie de aprendizajes que le permitirán al estudiante desenvolverse en las Democracias plurales actuales, asumiendo los cambios y elaborando propuestas que contribuyan a cambiar la realidad política, económica y social que lo amerite. Estos saberes comprenden, unos conocimientos en torno a la Cultura de Paz, los Derechos Humanos y el trabajo solidario desde una propuesta de un currículo flexible, la identificación de núcleos problémicos y la diferenciación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En el constructivismo el docente cumple un rol dinamizador y facilitador, dinamizador en tanto que debe estar a la vanguardia de su quehacer en el aula, diagnosticando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y proponiendo metodologías activas acordes a sus ritmos y formas de aprender. Facilitador, en tanto que su ejercicio no se concibe de manera vertical, como ocurría en el modelo pedagógico tradicional, en el que se ve al estudiante como una hoja en blanco o tabula rasa que necesita ser provista de contenido, sino que se interpreta al estudiante como un agente activo que moviliza sus saberes en función de las necesidades de su contexto y de sus gustos y aficiones, para ello el docente debe poner a disposición de los estudiantes diferentes formas de acceder al conocimiento.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, el currículo es entendido como una herramienta para la construcción de un sujeto y una comunidad de aprendizaje con capacidad de asumir los profundos cambios de su época y superar las distintas problemáticas que se presentan en la realidad social. Lo anterior implica: aprendizajes sobre Derechos Humanos, trabajo solidario, Cultura de Paz, reconocimiento de las diferencias, un currículo flexible, reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje y núcleos problémicos. Por su parte, los ambientes de aprendizaje en el sistema educativo Comfandi, tienen el objetivo de promover experiencias permanentes de aprendizaje significativo y aplicado en función de necesidades reales, basándose en el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo de los educandos. Estos incluyen las TICs, posibilitando la creatividad y la autogestión, donde los docentes cualifican sus competencias.

La organización curricular es la forma como se organiza la comunidad, pedagógica y administrativamente para desarrollar el horizonte institucional y la estrategia del proyecto

educativo. En dicha organización se destacan: el ciclo que es el conjunto de grados en la institución que satisface objetivos específicos, pedagógicos y administrativos. Mediante ello se fortalece el sentido de formación. El grado, que son el conjunto de cursos de la misma denominación que desarrollan el mismo plan de estudios. Cada uno corresponde a un rango de edad así:

CICLO	GRADO	EDAD
Educación Inicial	Pre-jardín, jardín y transición	6 meses a 5 años
1	1° y 2°	6-8 años
2	3°, 4° y 5°	9-11 años
3	6°, 7°, 8° y 9°	12-14 años
4	10° y 11°	15-18 años
Tabla 1. Organización del Sistema Educativo Comfandi		

A su vez, dentro del plan de estudios se estructuran las áreas obligatorias fundamentales y optativas con sus respectivas asignaturas y proyectos pedagógicos, así como el plan general de convivencia. Todo ello conforma el currículo institucional. El plan de estudios en el Sistema Educativo de Comfandi está dividido en núcleos y áreas. Los núcleos hacen referencia al conjunto de áreas afines agrupadas por los puntos de encuentro que contribuyen a darle sentido epistémico, de método y de integración a los aprendizajes. (Manual de Convivencia Colegios Comfandi, 2019, p. 183-184) Las áreas son las asignaturas que, por obligación, de acuerdo a la Ley 115 General de Educación, cualquier institución educativa debe garantizar a sus estudiantes.

Núcleos	Persona y Sociedad	Comunicación y Expresión	Ciencia y Tecnología
Áreas Asignaturas. -	Educación Filosófica, Ciencias Sociales, Educación Religiosa, Emprendimiento, Economía Cátedra de Paz, Ética y Valores Humanos	Inglés, Lengua Castellana, Educación Artística, Educación Física	Matemáticas, Tecnología e Informática, Ciencias Naturales.
Tabla 2. Organización Curricular Sistema Educativo Comfandi			

Para el Sistema Educativo de Comfandi es fundamental el compromiso con la calidad y con una educación integral. Para ello se ha propuesto reforzar no sólo competencias y/o habilidades cognitivas, sino también competencias personales y sociales que le permitan al educando aprender para la vida diaria y para convivir en sociedades democráticas. Dentro de las competencias transversales a las áreas del conocimiento tenemos: el componente ético, social, económico, emocional, estético, ambiental, político, comunicativo, científico y tecnológico. Así mismo, el compromiso con la formación en Comfandi es asumido de manera diferenciada, es decir, que el currículo se ha pensado de manera flexible, participativa e incluyente. A su vez, la educación en Comfandi aspira a forjar un espíritu crítico e investigativo en sus estudiantes, para lograrlo busca que estos actúen con autonomía, autorregulación y con gran sentido de pertenencia, pero sobre todo respetando los Derechos Humanos, la cultura democrática y la búsqueda de acuerdos negociados que minimicen las respuestas violentas, entendiendo el sujeto de la educación como visionario, respetuoso del entorno, crítico, con gran capacidad de análisis y que asume de manera constructiva los retos.

Ahora bien, dentro del Sistema Institucional de evaluación (SIEE) de los Colegios Comfandi, se privilegia una evaluación incluyente, permanente y ajustada a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. De ahí a que se prefiera un tipo de evaluación cualitativo. Para el Sistema Educativo de Comfandi: a) todos los sujetos son educables, b) no son receptores pasivos, c) también son

sujetos educadores que aprenden y enseñan a los demás de sus experiencias, d)son diversos, por ende, sus formas de aprender también varían. A partir de lo anterior se presentan las siguientes consideraciones en torno a la evaluación: i)debe ser diagnóstica, con el objetivo de elaborar una caracterización del grupo, identificar los saberes previos de los estudiantes, sus fortalezas y habilidades, así como también los aspectos a mejorar; ii)debe ser formativa, por lo cual se concibe de manera permanente y no se limita a la aplicación de instrumentos de medición; iii)al final del proceso, permite verificar el aprovechamiento del tiempo y recursos; iv)debe dar paso a la autoevaluación para reflexionar, cuestionar y valorar las relaciones entre el estudiante y los objetos de conocimiento, ritmos de aprendizaje, técnicas de estudio, entre otras, posibilitando un autoconocimiento, la autonomía y la responsabilidad del sujeto en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje; y v)debe dar lugar a la coevaluación, es decir, propiciar el diálogo entre los participantes, generar espacios de integración entre iguales, contribuyendo a forjar relaciones sociales, sentido de pertenencia, Tolerancia a la crítica, entre otras (Manual de Convivencia Colegios Comfandi, 2019, p. 190-192)

Por lo anterior, en el SIEE, se establecen unas acciones de seguimiento con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Implican reuniones periódicas entre docentes, coordinadores, psicólogos, rectores, padres de familia y estudiantes con el objetivo de plantear estrategias conjuntas, construir planes de mejoramiento y fijar compromisos que permitan superar las dificultades evidenciadas en el proceso.

3.3 LA CULTURA DE PAZ, LA INTERCULTURALIDAD Y LA CULTURA POLÍTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE COMFANDI

A continuación, se muestra los componentes de la Cátedra de Paz, abordados de manera transversal en los núcleos del saber, en los que se organizan las diferentes asignaturas: Núcleo Persona y sociedad, Comunicación y Expresión y Ciencia y Tecnología. Dichos componentes son desarrollados por todas las asignaturas a través de las siguientes competencias genéricas (Manual de Convivencia Colegios Comfandi, 2019, p. 164) Trabajo en equipo y liderazgo, Autonomía, Autodeterminación y cuidado de sí. Cabe destacar que, para su análisis e identificación en el currículo escolar, los componentes de la Cátedra de Paz son agrupados en los ítems de Cultura de Paz, Interculturalidad y Cultura Política.

Los elementos que contribuyen a genera y afianzar una Cultura de Paz son trabajados durante toda la formación del estudiante. Varía la profundización que se hace de los mismos, en tanto que no se debe prescindir del contexto del estudiante, así como tampoco de su edad y grado. Para reforzar una Cultura de Paz el currículo de Comfandi asume como compromiso que sus estudiantes en los diferentes núcleos del saber (Sistema de Apoyo Educativo Comfandi, 2019)

- 🕒 Sean capaces de identificar las causas de los conflictos, como por ejemplo el manejo inapropiado de las emociones y su falta de reconocimiento.
- 🕒 Comprendan la diferencia entre conflicto y violencia.
- 🕒 Analicen los discursos que legitiman la violencia
- 🕒 Conciban los conflictos como oportunidades para fortalecer las relaciones y lazos sociales y como un intercambio de saberes que contribuirá a ampliar nuestros horizontes.
- 🕒 Entiendan el diálogo, la negociación, la mediación y la concertación como formas apropiadas de resolver conflictos escolares.
- 🕒 Escuchen las diversas posiciones encontradas en un conflicto y las diferencien de los intereses.
- 🕒 Sean capaces de identificar y proponer varias alternativas de gestión ante los conflictos.
- 🕒 Reconozcan los intereses y posiciones de los grupos sociales, colectivos y movimientos que pueden conducir a conflictos violentos.
- 🕒 Se respeten a sí mismos y a los otros.
- 🕒 Argumenten y debatan los dilemas morales derivados de posiciones contrapuestas, conflicto de intereses o choque de derechos y reconozcan los mejores argumentos que permiten dirimir los conflictos.

La Interculturalidad es entendida como el reconocimiento y valoración de las diferencias de diversa índole, su integración en el currículo permite prevenir el acoso escolar y demás manifestaciones de la violencia como sexismo, racismo, homofobia, aporofobia, entre otras. La Interculturalidad es abordada en el currículo de Comfandi también de manera transversal por los 3 núcleos, y con esto se busca que los estudiantes (Sistema de Apoyo Educativo Comfandi, 2019)

- 🕒 Identifiquen sus orígenes culturales y los de los otros, respetando las diferencias.

- ☯ Conozcan la relación que existe entre los estereotipos y/o prejuicios y las actitudes violentas de exclusión, discriminación e intolerancia.
- ☯ Comprendan que la discriminación y exclusión pueden desencadenar actitudes violentas, profundizar las desigualdades sociales y aumentar la inseguridad.
- ☯ Basen sus relaciones cotidianas en el respeto por la otredad.
- ☯ Reconozcan los aportes históricos y algunos legados culturales, científicos, tecnológicos, artísticos, religiosos y democráticos de las comunidades precolombinas.
- ☯ Comprendan qué étnicas y culturas cohabitan en el Estado Colombiano.
- ☯ Expresen respeto por la diversidad cultural y social.
- ☯ Se reconozcan como un individuo político con unas características específicas, determinado por aspectos geográficos, sociales, económicos, culturales e históricos contribuyendo a la formación de una memoria individual, familiar y colectiva.
- ☯ Manifiesten indignación ante la vulneración de las Libertades de las personas.
- ☯ Comprendan al medio ambiente como un sujeto de derechos y conozca los mecanismos jurídicos nacionales e internacionales que los garantizan.
- ☯ Identifiquen los conflictos ambientales derivados de un manejo insostenible de los recursos y proponga alternativas para su solución y prevención.
- ☯ Participen en la construcción de alternativas para la protección y conservación del medio ambiente a nivel local, nacional y mundial.

Respecto a la Cultura Política, el sistema curricular de Comfandi se orienta hacia que los estudiantes (Sistema de Apoyo Educativo Comfandi, 2019)

- ☯ Conozcan el marco normativo de la Democracia desde una perspectiva histórica comparada.
- ☯ Tomen conciencia frente a sus derechos, deberes y los de los demás derivados de la Dignidad humana en su contexto local, nacional e internacional.
- ☯ Reconozcan los mecanismos legales de los que puede disponer cuando sienta que sus derechos fundamentales han sido vulnerados y a qué instituciones políticas y sociales acudir.
- ☯ Identifiquen en la normatividad internacional, los límites establecidos a la guerra y a la violencia.

- 🏛️ Promuevan y practiquen los valores democráticos de equidad de género, tolerancia, igualdad, inclusión, libre expresión y otros, que privilegian la Justicia y el respeto a los DD.HH.
- 🏛️ Propongan alternativas ante los conflictos que se presentan en el salón.
- 🏛️ Analicen y propongan alternativas ante las problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas deducidas de un mal manejo de los recursos públicos y la corrupción.
- 🏛️ Comprendan el rol de las instituciones sociales y políticas del país en la promoción de la Democracia y la ciudadanía intercultural.
- 🏛️ Conozcan los derechos civiles y políticos a los que tiene derecho por hacer parte de un Estado Social de Derecho: Al buen nombre, a la privacidad e intimidad, al debido proceso, a elegir, a ser elegido, a pedir asilo y al libre desarrollo de la personalidad.
- 🏛️ Valoren aspectos de las organizaciones sociales y políticas de su entorno que promueven el desarrollo individual y comunitario.
- 🏛️ Manifiesten su punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.
- 🏛️ Debatan acerca de los acuerdos de paz ocurridos en el plano nacional y latinoamericano y propongan ideas para la construcción de la paz en Colombia.
- 🏛️ Analicen los procesos políticos, económicos, sociales y culturales acontecidos en el mundo a través de la historia, y reflexione sobre los discursos legitimadores de la violencia y las tensiones que esto ha causado en las relaciones internacionales.
- 🏛️ Analicen los dilemas morales en los que entra en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos que los gestionan.

Como se ha venido insistiendo la integración de competencias cívicas al currículo permite preparar al estudiante para el ejercicio de la ciudadanía democrática. El Sistema Educativo de Comfandi, como se mostró anteriormente, ha asumido el compromiso de contribuir para que sus estudiantes se sientan orgullosos de sus raíces y costumbres, sean seguros de sí mismos, estén bien informados ante las eventualidades de su contexto, sean capaces de tomar decisiones críticas y se comprometan con la defensa de la Dignidad humana y los Derechos Humanos. De igual forma, para el Sistema Educativo de Comfandi es de suma importancia el fortalecimiento de la Cultura Política de sus estudiantes, para lo cual fomenta la participación voluntaria e informada de sus estudiantes en asuntos políticos locales, nacionales e internacionales. De ahí que una de

las apuestas del Sistema Educativo sea la de equilibrar los intereses individuales con los intereses colectivos, permitiendo así que sus estudiantes asuman las responsabilidades sociales y ambientales que la convivencia exige.

3.4 DISEÑO DE LA CÁTEDRA DE PAZ EN EL SISTEMA EDUCATIVO COMFANDI

En el siguiente apartado se encuentra la información referente a la construcción del plan de área de la asignatura de Cátedra de Paz. Para ello se conformó un equipo de trabajo interdisciplinar al que se le asignó la tarea de hacer explícitos los componentes de la cátedra abordados de manera transversal en los núcleos del saber e integrarlos en un plan de estudios con la intención de configurar una asignatura independiente. El proceso de construcción del plan curricular se puede dividir en dos fases: La primera fase corresponde al año lectivo 2015-2016, periodo en el que se comienza a plantear la estructura integrada del plan de área. La segunda fase, se desarrolló en el año lectivo 2016-2017. En esta etapa se definieron las líneas teóricas y se comenzó con la construcción de los planes de aula en función de los avances, perspectivas identificadas y la normatividad vigente.

La construcción de la malla curricular para la asignatura Cátedra de Paz del Sistema Educativo de Comfandi comenzó en el primer semestre del 2016. Para la cual se contó con un equipo de trabajo interdisciplinar en las ciencias humanas, conformado por profesores, tanto de básica primaria, como de básica secundaria y media, coordinadores y rectores. Los docentes que intervinieron en la construcción del plan de la asignatura de Cátedra de Paz fueron:

-  Lic. Jorge Enrique Galvis Gómez
-  Lic. Edwin Orlando Cifuentes
-  Lic. Juan Carlos Rivera
-  Lic. Ana Fernanda Hincapié
-  Lic. Andrey Yovanni Miranda
-  Lic. Jhamila Mazuera
-  Lic. Isabel Cristina Jiménez
-  Lic. Fraider Cajiao
-  Lic. Jerson Fernández
-  Lic. Yaneth Grisales

- 🏛️ Lic. Gladys Serrano
- 🏛️ Lic. Diana Mendoza
- 🏛️ Lic. Yeberxon Bolaños

A demás de los docentes mencionados, es de destacar, el apoyo brindado por el asesor, el Dr. Ramiro Ovalle Llanes, pedagogo experto en resolución de conflictos, currículo y Derechos Humanos.

Se contaron con más de 13 sesiones en las que se destacan las siguientes actividades:

- 🏛️ Revisión del estado del arte de la convivencia en el Sistema Educativo de Comfandi a partir de la información obtenida por la encuesta que mide el clima de convivencia escolar. esto con la finalidad de identificar los núcleos problemáticos sobre los cuales incidir.
- 🏛️ Construcción del marco teórico y análisis del marco legal en el que se circunscribe la asignatura de Cátedra de Paz.
- 🏛️ Revisión de los planes de área y de aula de las asignaturas que han venido desarrollando los componentes de la cátedra de manera transversal.
- 🏛️ Conformación de mesas de trabajo por nivel.
- 🏛️ Construcción del plan de estudios, los estándares, competencias, ejes temáticos, desempeños y preguntas problematizadoras.
- 🏛️ Diseño de las metodologías, actividades y recursos para el desarrollo de la Cátedra de Paz.
- 🏛️ Discusión y análisis de la coherencia del plan de estudio por niveles y la integración con las demás áreas del conocimiento.

La Cátedra de Paz del Sistema Educativo de Comfandi le apuesta a una formación integral. De ahí que los estándares y los indicadores de desempeño se construyeron teniendo en cuenta: 1)el dominio cognoscitivo, que da cuenta de las habilidades mentales, la capacidad intelectual y de razonamiento; 2)el dominio socio-afectivo en el que se destacan los comportamientos, valores y actitudes; y 3)el dominio Psicomotor que tiene que ver con las destrezas manuales, las habilidades motoras y las aptitudes prácticas (Manual de Convivencia Sistema Educativo Comfandi, 2019, p. 165) Con esto, Comfandi le apuesta a la formación de competencias que

siguiendo la línea dada por Carlos Vasco (2003)son un “Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, meta-cognitivas, socio afectivas, comunicativas, psicomotoras, apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido, de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores”.

A su vez, son de especial mención los principios que direccionan la enseñanza hacia la construcción de relaciones ciudadanas y democráticas en el Sistema Educativo de Comfandi; dentro de los cuales se destacan: i)*la Dignidad humana* y la valoración de las diferencias de toda índole, ii)*la construcción de vínculos* para la defensa del bien común, iii) *las relaciones democráticas* en escenarios participativos, equitativos y justos, iv)*la autonomía* y el reconocimiento de la responsabilidad de los actos, el sentido de las normas y los acuerdos, v)*el lenguaje constructor de realidades*, entendido desde la capacidad de acción y transformación positiva de la palabra, vi)*el error como oportunidad de aprendizaje*, partiendo que todos los sujetos son educables, que son capaces de reconocer sus propios errores y trabajar en pro de mejorarlos, vii)*la No Violencia* como método de gestión de los conflictos. viii)el reconocimiento y respeto de *la pluralidad* de formas de vida que existen, y ix)*la inclusión* de aquellos estudiantes con necesidades específicas y con capacidades excepcionales en diferentes escenarios escolares y en el currículo. (Manual de Convivencia Sistema Educativo Comfandi, 2019, p. 23-25)

Con la integración de estos principios al currículo de cátedra de paz, se pretende que todos los integrantes de la comunidad educativa generen prácticas y hábitos cotidianos que conduzcan hacia la paz. Por lo cual, se espera que la cátedra permita el fortalecimiento de los comités escolares de convivencia, mediante la clarificación en los procesos de mediación de conflictos, la cualificación de los liderazgos destacados, la reflexión permanente sobre las normas y valores, el mejoramiento de los protocolos de actuación y con ello la facilitación dentro de las aulas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para facilitar la planeación curricular de la Cátedra de Paz, el equipo de trabajo agrupó los 12 componentes, en 6 factores para ser abordados desde preescolar hasta 11°. Los factores son (Sistema Educativo de Comfandi, 2016)

Factor	Pregunta Problematicadora	Estándares y competencias
1. Participación Política-Justiciay DD.HH.	¿Cómo la participación democrática, contribuye en el ejercicio de la Justiciay el respeto de los DDHH?	Desde preescolar hasta grado 11°
2. Diversidad y Pluralidad-Protección de las Riquezas Culturales de la Nación	¿Cómo nos podemos relacionar entre los miembros de la comunidad desde nuestro contexto cultural?	
3. Desarrollo Sostenible-Protección y Uso Sostenible de las Riquezas Naturales de la Nación	¿Qué estrategias podemos implementar en la optimización de los recursos ecosistémicos para garantizar el desarrollo sostenible de la nación?	
4. Memoria Histórica-Historia y Acuerdos de Paz	¿Cómo el conocimiento de nuestro pasado permite identificarnos y apropiarnos de nuestro contexto espacio-temporal para la construcción de una cultura de la paz?	
5. Proyectos de Impacto Social y Proyecto de Vida (Prevención de Riesgos y Dilemas Morales)	¿Cómo mi proyecto de vida puede tener un impacto social en el entorno donde me desenvuelvo?	
6. Convivencia: resolución de conflictos y prevención del acoso escolar	¿De qué manera el manejo de las emociones en la convivencia permite la resolución de conflictos y la prevención del acoso escolar?	
Tabla 3. Componentes de la Cátedra de Paz- Sistema Educativo Comfandi		

A continuación, se presentan los objetivos planteados por ciclos, deducidos de las competencias y desempeños de la asignatura Cátedra de Paz (Sistema Educativo Comfandi, 2019)

- Ciclo 1

En este ciclo, desde la cátedra se hace especial énfasis en que los estudiantes:

- 🏛️ Conozcan el valor de la Democracia y sus implicaciones para el ejercicio de los derechos y los deberes contenidos en las normas.
- 🏛️ Comprendan las características que los definen y las del grupo familiar al cual pertenecen, así como también identifiquen las situaciones discriminadoras por motivo de religión, etnia, género, entre otras.
- 🏛️ Identifiquen la importancia del medio ambiente y cómo preservarlo.
- 🏛️ Analicen las tradiciones culturales de la comunidad a la que pertenecen.
- 🏛️ Tomen conciencia frente a su proceso de tal manera que reconozcan cuándo deben modificar ciertas actitudes y comportamientos que benefician o perjudican sus proyecciones futuras

- Ciclo 2












La cátedra en este ciclo se ha propuesto que los estudiantes:

- 🏛️ Diseñen y promuevan estrategias encaminadas a mejorar la convivencia escolar
- 🏛️ Conciban la diversidad cultural y las particularidades éticas de la Nación como un patrimonio que hay que preservar.
- 🏛️ Conozcan la importancia del medio ambiente en la creación de ambientes de paz y el desarrollo sostenible y tomen conciencia frente a los deberes adquiridos para con éste contribuyendo a resolver los conflictos derivados de su mal uso.
- 🏛️ Identifiquen las características étnicas y culturales que configuran la identidad regional y nacional

- Ciclo 3




La Cátedra de Paz tiene como ejes en este ciclo y asume como compromiso que los estudiantes:

- 🏛️ Comprendan los mecanismos jurídicos y políticos de los cuales disponen para garantizar la defensa de sus derechos y los del medio ambiente en una Democracia participativa.

-  Participen en los diferentes espacios escolares promoviendo cambios de aquellas situaciones problemáticas que los requieran.
-  Potencien relaciones democráticas basadas en el respeto por la Dignidad humana, la Justicia y el reconocimiento de los Derechos Humanos.
-  Analicen los liderazgos surgidos a través del tiempo y fortalezcan los propios.
-  Reconozcan los referentes legales que protegen la diversidad como un patrimonio cultural de la nación.
-  Hagan un buen uso de los recursos naturales, fomentando prácticas que conduzcan hacia un desarrollo sostenible.
-  Tomen conciencia frente a la necesidad de conservar los patrimonios étnicos y culturales de la nación y de la humanidad.
-  Identifiquen los problemas ambientales derivados de las actividades económicas e industriales y propongan estrategias para mitigarlos y prevenirlos a futuro.
-  Reconozcan los acuerdos que han contribuido a mejorar las relaciones sociales en diferentes periodos de la historia y los apliquen en la gestión de los conflictos de su contexto actual.
-  Rechacen cualquier forma de violencia y las fuentes que las legitiman.
-  Sepan afrontar los dilemas y conflictos que pueden troncar sus proyectos de vida, de manera acertada.
-  Apliquen la mediación escolar como la estrategia más adecuada para resolver los conflictos.

- Ciclo 4

La Cátedra de Paz del Sistema Educativo de Comfandi en este ciclo busca que sus estudiantes:

-  Conozcan los marcos legales que reglamentan el acoso escolar y actúen acorde al debido proceso establecido en un Estado Social de Derecho.
-  Defiendan y actúen conforme a los principios de la Democracia participativa.
-  Evalúen el impacto del desarrollo industrial y tecnológico en el medio ambiente.

- 🕒 Se solidaricen ante personas en condiciones de vulnerabilidad y manifiesten actitudes empáticas.
- 🕒 Rechacen cualquier manifestación de la violencia.
- 🕒 Analicen el impacto de las políticas públicas que velan por la conservación de las riquezas naturales y culturales de la nación.
- 🕒 Analicen las salidas internacionales que históricamente se han dado a la guerra y a la violencia desde una perspectiva comparada.
- 🕒 Comprendan la importancia de la negociación en la gestión de conflictos interculturales en su contexto local y global.
- 🕒 Manifiesten sus puntos de vista desde una posición constructiva frente a los diversos conflictos sociales, políticos y económicos.

Como se ha venido insistiendo con la implementación de la Cátedra de Paz se espera que los estudiantes fortalezcan sus competencias ciudadanas y democráticas, no únicamente desde la teoría, sino también en las actividades diarias escolares y extracurriculares. De ahí que sea menester para el Sistema Educativo de Comfandi, que su currículo, en especial el de esta asignatura, permita el reconocimiento y valoración de la tradición democrática en la que nos encontramos inmersos, y con ello su apropiación, compromiso y defensa. La tarea de formar en competencias ciudadanas y democráticas no es una tarea fácil, puesto que requiere ir creando paulatinamente las condiciones para que estas se puedan desarrollar de manera participativa y activa, lo cual implica desplazar los métodos tradicionales de enseñanza que daban prioridad a la memoria, más que a la praxis de los valores.

Formar en competencias ciudadanas y democráticas implica el reto de desplazar aquellas prácticas, acciones y actitudes que han dado lugar a la naturalización y justificación para los actos violentos, hecho que ha sido una constante en nuestra historia política, social y económica. Estas competencias que buscan cualificar las formas de relacionamiento entre ciudadanos y con las instituciones políticas y sociales en materia de Cultura de Paz, Interculturalidad y Cultura Política son categorías abordadas desde un enfoque constructivista. Es decir, se entienden como resultado de un proceso de aprendizaje, orientación y socialización que comienza en los primeros años de formación y se va reforzando en las interacciones diarias a lo largo de los ciclos formativos. El reto que asume el Sistema Educativo es pues, ser un modelo de gobierno

democrático, dado que los estudiantes que desde sus primeros años conocen los valores que lo determinan, serán sujetos que en el futuro asumirán el compromiso, respeto y valoración de las instituciones políticas y sociales que lo conforman permitiendo la estabilidad del sistema político.

3.5 EL COMITÉ ESCOLAR DE CONVIVENCIA Y SU APOORTE A LA CÁTEDRA DE PAZ

Como toda institución que hace parte de la cultura, las Instituciones Educativas requieren de un conjunto de valores, normas, códigos y pautas de comportamiento que garanticen el bienestar de los estudiantes y el derecho a educarse en equidad de condiciones y desarrollar sus proyectos de vida, en el marco de una normatividad justa, de apertura general y fruto del consenso. Por ello es importante hacer un reconocimiento y tratamiento de las agresiones físicas y verbales entre compañeros, agresiones dirigidas a las propiedades, la exclusión social, la falta de respeto hacia las normas o hacia cualquier integrante de la comunidad educativa. Estas situaciones terminan afectando el clima escolar al generar conflictos violentos, de ahí la importancia del conocimiento e interiorización de la normatividad que busca prevenirlos.

El trabajo de la Cátedra de Paz es entonces complementado con la ley de Mediación Escolar Ley 1620 del 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. En este apartado se presentan las características más destacables que para efectos de esta monografía de grado, presenta el plan general de convivencia, y que para el caso del Sistema Educativo de Comfandi está organizado en tres componentes: programa de orientación psicosocial, educación para la Democracia y educación en la sexualidad.

Los manuales de convivencia cumplen un rol fundamental en la instrucción cívica, en tanto que son el reglamento que permiten la gestión de los conflictos al interior de las aulas y garantizan la participación de los integrantes de la comunidad académica. En su construcción debe primar el acuerdo de toda la comunidad educativa (Padres, maestros, psicólogos, coordinadores y rectores) La crítica asociada a los mismos radica en que no siempre los manuales de convivencia han reflejado los intereses de los estudiantes, por el contrario, en algunos casos muestran la representación social hegemónica y los imaginarios de los adultos, descontextualizados de la

realidad social de los estudiantes. Con el fin de evitar lo anterior, los ajustes a dicho instrumento legal en el Sistema Educativo de Comfandi son acordados al inicio de cada año lectivo por todos los integrantes de la comunidad académica. Los manuales de convivencia como es sabido están reglamentados por la Constitución Nacional, y la Convención de los Derechos de los niños, de los adolescentes, y la normatividad dictada por el Ministerio de Educación Nacional, MEN. Para facilitar el debido proceso deben considerar elementos de carácter formativo que permitan a los estudiantes:

Comprender las normas, procedimientos, sanciones, derechos y deberes, que se establecen. Estas sanciones no pueden ser de carácter físico o que arriesguen las seguridades de niños, y adolescentes, ni impedir el ingreso a la escuela. En este aspecto los consejos escolares tienen una oportunidad para participar en la revisión y elaboración de estos reglamentos en las comunidades escolares quienes establecen mecanismos adecuados y democráticos al interior de las instituciones educativas. (Palomino, 2010, p. 87)

El objetivo de los manuales de convivencia es que sean interiorizados por toda la comunidad académica. Por ello es menester que en su construcción participen todos sin excepción, en tanto que si se intentan imponer de manera autoritaria pueden generar un choque entre los integrantes de la comunidad estudiantil dificultando su apropiación en la práctica. Los manuales de convivencia son una oportunidad para conocer e interactuar con los otros, reconociendo sus particularidades y capacidades. Ahora bien, estos deben responder a unos principios normativos que son descritos a continuación:

Principio de subordinación: sujeto a la Ley colombiana y a las normas internacionales de protección humana ratificadas por el Estado. Principio de igualdad y no discriminación: al eliminar toda forma de arbitrariedad. Principio de legalidad: al describir los comportamientos a sancionar y que las sanciones sean proporcionales a las faltas. Principio de información: las normas deben ser conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa. Principio de formación: la norma debe tener un carácter formativo. (Palomino, 2010, p. 89)

El comité escolar de convivencia hace parte del Gobierno Escolar y tiene como fin promover acciones encaminadas a prevenir la violencia escolar mediante la promoción del autocuidado, el autoconocimiento y la autonomía, en el marco del ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, contribuyendo a generar condiciones apropiadas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de las funciones asignadas al Comité de convivencia y que tiene relación directa con la formación cívica en el Sistema Educativo de Comfandi, encontramos la de:

Liderar el desarrollo de iniciativas de formación de la comunidad educativa en temáticas tales como Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, sexualidad, competencias ciudadanas, desarrollo infantil y adolescente, convivencia y mediación y conciliación, para fortalecer el Sistema Nacional de Convivencia Escolar [...] Articular el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas, orientados a fortalecer un clima escolar y de aula positivos que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, en el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, entre otros (Manual de Convivencia colegios Comfandi, p. 46)

Dentro de los contenidos que debe priorizar la escuela y que debe garantizar el comité de convivencia se destaca la formación ciudadana y democrática, con miras a mejorar la calidad de las interacciones sociales, permitiendo el desarrollo de habilidades sociales como la cooperación, la comunicación asertiva, la empatía y la gestión pacífica de los conflictos. La escuela está llamada no a la trasmisión de datos, fórmulas o información descontextualizada de la realidad del estudiante, sino al desarrollo de habilidades que le sirvan para sortear problemáticas actuales y futuras. El clima escolar dialógico, tolerante y respetuoso de las diferencias es uno de los elementos más importantes en el ejercicio del conocimiento, en tanto que garantiza las condiciones para que las demás habilidades cognitivas se puedan gestar, puesto que muy difícilmente un docente puede llegar a cumplir eficazmente su labor, si los modos de relacionamiento de sus estudiantes no están guiados por el autocontrol de las emociones, el trabajo colectivo de autorregulación, y la promoción de la No Violencia, la Cultura de Paz y la Cultura Política, como las formas más adecuadas para la gestión de los conflictos. Los estudiantes deben ser conscientes de la necesidad de pautas y normas de convivencia que garanticen que su derecho a la educación y el de los otros no serán vulnerados.

El plan general de Convivencia en el Sistema Educativo de Comfandi incluye normas y mediadas para prevenir, detectar y gestionar los conflictos de manera adecuada, en el marco de una sociedad democrática participativa. Este plan busca garantizar una formación integral a través de ambientes escolares óptimos. Está guiado por 3 ejes que son: 1)El Programa para la orientación psicosocial; 2)La educación para la Democracia y el desarrollo de competencias ciudadanas y 3)Educación en la sexualidad.

Ahora bien, la atención a los conflictos que afectan la convivencia escolar está dada por los protocolos de atención deducidos de la Ley, así como también de las rutas internas elaboradas

por la Institución para la atención de estudiantes en situaciones de agresión escolar, violencia, autolesión o intento de suicidio, consumo y expendio de SPA y embarazo (Manual de Convivencia Colegios Comfandi. 2019, p. 82-11) Todo lo anterior procurando garantizar un trato justo y equitativo, apelando en todos los casos al debido proceso y al imperio de la Ley. El artículo 40 del decreto 1665 de 2013, tipifica los conflictos según la magnitud de la falta en tipo I, tipo II y tipo III. Los conflictos tipo I hacen referencia a aquellas situaciones que se presentan de manera esporádica y terminan incidiendo de manera negativa en el buen clima escolar y en el desarrollo normal de las clases, así como también a los usos inapropiados de los espacios. Las situaciones tipo II son aquellas que se presentan de manera repetitiva y sistemática causando daño a la salud física y emocional de quien la padece, estos comprenden la agresión escolar, el acoso y/o ciberacoso y la violencia sexual o de cualquier tipo no tipificadas como delito. Las faltas tipo III son aquellas que, por la gravedad de la situación, son constitutivas de presuntos delitos contra la Libertad, la integridad y la formación sexual, causando daño intencional en la salud física y mental de los involucrados. El proceso para tramitar estos tipos de faltas está dado por 1)diálogo formativo; 2)mediación pedagógica, que para las faltas tipo I, puede incluir a un estudiante mediador; 3)constancia escrita con copia al comité escolar de convivencia; y 4)seguimiento del proceso. Cuando el caso lo amerita se remite las situaciones a las autoridades competentes como el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar)o la Comisaria de Familia.

A su vez, el Sistema Educativo de Comfandi, cuenta con el proyecto de Mediación Escolar, que busca impactar de manera significativa en las formas de relacionamiento de los estudiantes, para lo cual ha diseñado una ruta de capacitación de los estudiantes que han evidenciado grandes dotes de liderazgo, comunicación asertiva y empatía. El proyecto que se articula al Plan General de Convivencia, propende por la formación en gestión de los conflictos y con ello la cualificación de las formas de relacionamiento no violentas frente a las situaciones conflictivas que se presentan cotidianamente en los ambientes escolares.

La ruta de capacitación comienza con la identificación y caracterización de los conflictos, así como también de la identificación de las potencialidades de los mismos en los escenarios sociales. Además, en las sesiones programadas por los docentes del núcleo Persona y Sociedad,

los estudiantes conocen y aplican técnicas relacionadas con la comunicación asertiva, la escucha activa, la empatía, la inteligencia emocional, entre otras.

Cabe destacar que, si bien el proyecto de mediación ha tomado mayor auge en los últimos años en el Sistema Educativo, este tuvo su origen en el Colegio Comfandi el Prado y fue propuesto por primera vez por los licenciados Robinson Salazar y María del Rosario López con el nombre de “Un tercero para conciliar”.

De igual manera, el Sistema Educativo de Comfandi ha ido consolidando paulatinamente diferentes estrategias didácticas y metodológicas encaminadas a forjar competencias cívicas y democráticas en sus estudiantes. Prueba de ello son la gran variedad de proyectos que año tras año son expuestos en las jornadas de experiencias significativas (cinco a la fecha) que el departamento de Educación y Cultura, ha dispuesto para que los docentes del sistema socialicen sus prácticas pedagógicas novedosas, y puedan ser replicadas en otros colegios del sistema, sin obviar el contexto y necesidades específicas de sus poblaciones. El coordinador académico de los colegios Comfandi, Jorge Enrique Galvis, respecto a este evento precisa lo siguiente: “El propósito de este encuentro es compartir momentos de aula con los docentes, muchos de ellos inspiradores, pero que a veces se quedan en el anonimato de la clase; esta es una oportunidad para sacarlos a la luz y compartirlos con sus demás compañeros para que sean retroalimentados” (La mano Amiga, 2017, p. 18) Dentro de las experiencias lideradas por el Núcleo Persona y sociedad del Colegio Comfandi Yumbo, que apuntan hacia la formación para la paz y el ejercicio de la Democracia se destacan: el proyecto “Títeres para la convivencia”, el proyecto de “Memoria Histórica” y el “Foro de Filosofía” desarrollados cada año en el Sistema Educativo. Con el primer proyecto se busca que los estudiantes de una manera lúdica y creativa, se aproximen al entendimiento de los principales conflictos, así como también a las formas más apropiadas de gestionarlos. La integración de los títeres a las dinámicas de las clases permite que los estudiantes se interesen más por las temáticas propias de la convivencia escolar, facilitando desplegar su creatividad, imaginación y curiosidad, a la vez que se potencia la inteligencia emocional con la cual asumir las problemáticas diarias del entorno escolar. Con el segundo proyecto se pretende que los estudiantes comprendan la importancia del legado de los pueblos originarios y afrodescendientes, reconozcan su impacto en la actualidad y valoren las diferencias como un patrimonio inmaterial y cultural de la humanidad. Con el tercer proyecto se busca abrir

espacios de reflexión en los cuales los estudiantes puedan discutir soluciones frente a temáticas neurálgicas de la sociedad en general. El Licenciado César Huérfano, líder de la propuesta al respecto afirma que: “los estudiantes desarrollaron un conjunto de habilidades, ajenas a la práctica pedagógica usual, que abarcaron, entre otras cosas, la moderación de las mesas, el diálogo argumentativo con otros interlocutores igual de preparados, la formulación de síntesis sobre las discusiones, la revisión bibliográfica, relatoría de debates, etc.” Como se ha visto, en el Sistema Educativo de Comfandi, particularmente en el Colegio Comfandi Yumbo, se ha fijado como meta el desarrollo de competencias ciudadanas y democráticas a lo largo de los cuatro ciclos de formación. Para ello se ha privilegiado el empoderamiento de los estudiantes mediante la generación de diferentes espacios en los cuales ellos pueden participar y aportar.

4 ACCIONES Y ACTITUDES CIUDADANAS EN TORNO A LA CULTURA DE PAZ, LA INTERCULTURALIDAD Y LA CULTURA POLÍTICA EN EL COLEGIO

En este capítulo se presentan los resultados del diagnóstico inicial y se dan unas pautas para el diseño y aplicación de la estrategia de intervención. Por eso se caracteriza la población objeto de estudio y se muestran los resultados sobre las actitudes empáticas, la presencia de los conflictos escolares en las aulas de clase o en sus casas, las actitudes y los roles frente a la violencia, las actitudes ante la diversidad, los roles de género, la participación estudiantil, el gobierno escolar, la legitimidad de la Ley, la participación democrática, la corrupción y la percepción docente frente a la Cátedra de Paz y la Biblioteca Escolar. Finalmente se presenta la propuesta de intervención, que propende por generar estrategias de mediación escolar de conflictos y contribuir a la articulación de las colecciones de la Biblioteca Escolar en función del análisis y tratamiento de las situaciones problemáticas que se presentan en el aula de clase, componente esencial de la cátedra de paz. Bajo la perspectiva del reconocimiento de las diferencias y la defensa de la Democracia y sus instituciones se sugieren algunos textos tales como: novelas gráficas, libros álbum, silentes e informativos. Estos libros son presentados por ciclos orientados por una pregunta problematizadora y unos tópicos generativos que dependen de los conflictos con mayor relevancia. Sin embargo, los títulos, al remitirse a las emociones, actitudes y comportamientos presentes a lo largo de toda la vida del ser humano, pueden ser empleados en cualquier grado y a cualquier edad. La propuesta es también una oportunidad para que docentes y demás integrantes de la comunidad conozcan la importancia de la literatura infantil como estrategia para adquirir hábitos lectores, pero también para abrir el debate alrededor de temas neurálgicos de nuestra sociedad que posibiliten la toma de conciencia frente a las necesidades de su contexto inmediato.

La población en la que se centralizó el estudio fue el de los maestros y estudiantes del comité de convivencia escolar. En el estudio participaron 42 estudiantes que hacen parte de dicho comité, se procuró que hubiese 2 estudiantes por grupo que representaran a sus compañeros desde transición a undécimo y que reflejara la equidad de géneros, la diversidad religiosa, ideológica, étnica y cultural que nos caracteriza como sociedad democrática plural.

Así como también se consultó a 10 maestros de los tres núcleos en los que se agrupan las áreas del conocimiento: el Núcleo Persona y Sociedad, Comunicación y Expresión y el de Ciencia y Tecnología. De ellos el 90% se ubican en las áreas de lengua castellana, ciencias sociales, Cátedra

de Paz, ética, biología e inglés. El 50% lleva más de 6 años de permanencia en la institución, el 20% de 3 a 6 años, y el 30% de 1 a 2 años, lo que los constituye como un referente primario para el ejercicio investigativo.

Antes de aplicar el instrumento de medición, se hizo un primer diagnóstico en el que se trabajaron algunas temáticas con los mediadores escolares, tales como la epistemología de los conflictos, la inteligencia emocional y las herramientas jurídicas y políticas para afrontar y prevenir la violencia. Dentro de las problemáticas escolares más destacadas se encuentra: la poca capacidad de escucha de algunos estudiantes en el desarrollo de las clases, la falta de autocontrol y autorregulación, el uso de un vocabulario inapropiado, el *bullying*, los juegos bruscos, la falta de integración entre pares, el uso inadecuado de los aparatos electrónicos, el poco respeto por la propiedad ajena, así como un escaso sentido de pertenencia. Es evidente que los conflictos anteriormente descritos afectan la calidad de la formación y de los entornos de aprendizaje, De ahí que su tratamiento en la práctica es menester para maximizar los resultados y la consecución de los objetivos pedagógicos esperados.

En línea con lo anterior, en primer lugar, se esbozan las características demográficas de la población objeto de estudio. En segundo lugar, se evidencian los comportamientos, las acciones y las actitudes de los estudiantes alrededor de la Cultura de Paz, La Interculturalidad y la Cultura Política. Todo ello con el fin de evidenciar fortalezas y debilidades alrededor de temas como la inteligencia emocional, la transformación de los conflictos escolares, interculturales y de género.

4.1 CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO.

La diversidad democrática es una de las constantes de las sociedades occidentales actuales, dicha diversidad supone la cualificación de modos de relacionamiento que, en términos normativos, implica un deber ser, respecto de la forma de establecer demandas, encauzar acuerdos y prevenir las actitudes violentas. Esta diversidad se evidencia en la muestra o población que contribuyó a que esta monografía de grado llegara a su término. A continuación, se presentan los resultados que describen el estado de esta pluralidad en la Institución Educativa en términos de diversidad cultural, de género, económica, ideológica, religiosa y profesional. La población en la cual se centró el estudio es variada, si bien hay grupos étnicos que sobresalen como los mestizos que

representan un 38,1% en la población de estudiantes y un 57.1% en la población de maestros, existe representación intercultural de indígenas 4,8%, mulatos 2,4% en la población de estudiantes y 28,6% en la población de maestros, blancos 35,7%, otra 19%. Los afrodescendientes representan un 14,3% en la población de maestros. De igual manera y en correspondencia con la necesidad de aumentar los niveles de equidad entre géneros se buscó una participación equitativa tanto de hombres y mujeres que representan el 50% de ambos géneros en la población escolar y 40% hombres y 60% mujeres en la población de los maestros, que se ubican en una posición económica favorable. Los estratos socioeconómicos que se destacan son el estrato 4 con el 30%, el estrato 3 y el estrato 2 cada uno con 26,7%, le sigue el estrato 1 con el 10% y el estrato 5 con el 6,7%. Posición económica que garantiza la satisfacción de ciertas necesidades básicas, permitiendo condiciones que favorecen entornos escolares óptimos. En los maestros sobresale el estrato 3 con 80% y el 2 con 20%.

El estudio muestra poco interés tanto por estudiantes y maestros por adscribirse a una ideología política determinada, manifestado en el 71,4% y 80% respectivamente de no adherencia. Le sigue el centro con 4,8% escolares y 10% maestros, e izquierda con 2,4% escolares y 10% docentes. Por el contrario, profesar un credo religioso particular es la tendencia que sobresale en la población escolar con un 76,2% y en la de maestros disminuye a 55,6%.

En los maestros hay que destacar que la mayoría de ellos atienden a los grupos que se encuentran en las edades en las que se presentan los conflictos escolares más altos: de los 8 a los 12 años con un 50%, de los 13 a los 17 años 40% y de los 6 a los 7 años representa el 10%. Finalmente, los profesores el 70% son profesionales, el 20% tienen especialización y el 10% es bachiller normalista, técnico o tecnólogo.

ESTUDIANTES

Figura 3. Grupos étnicos

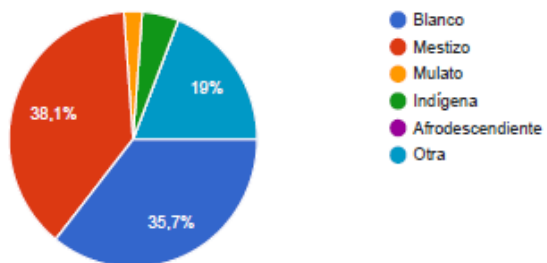


Figura 4. Género

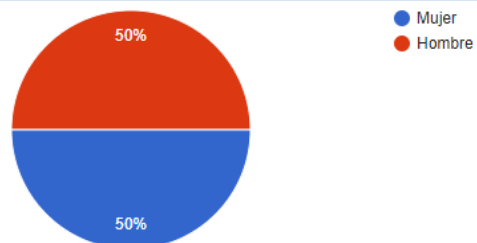


Figura 5. Ideología política

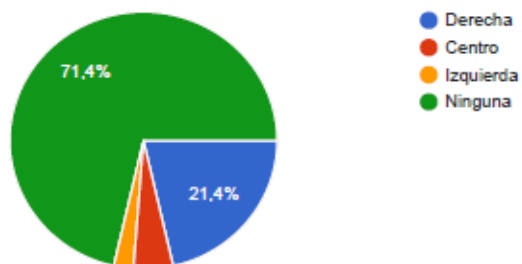


Figura 6. Credo religioso

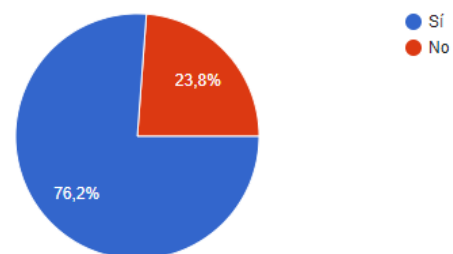
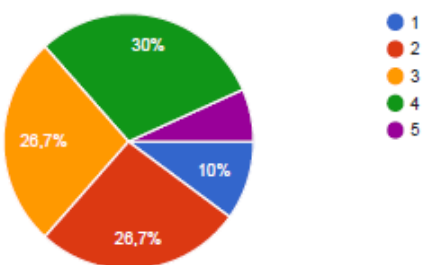


Figura 7. Estrato Socio-económico



DOCENTES

Figura 8. Núcleos

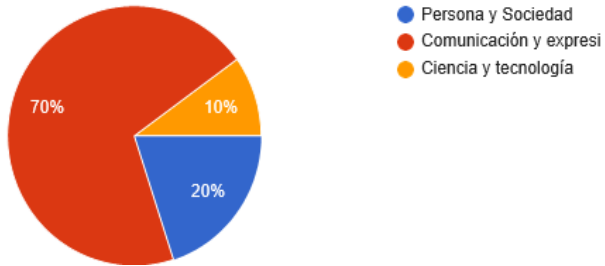


Figura 9. Género

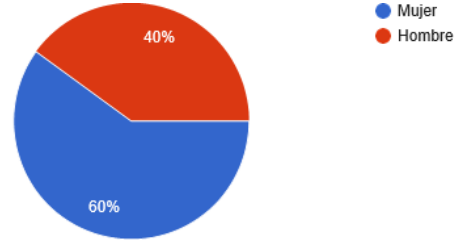


Figura 10. Ideología política

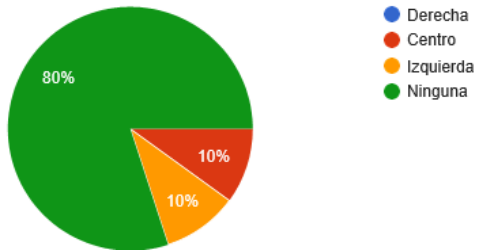


Figura 11. Credo religioso

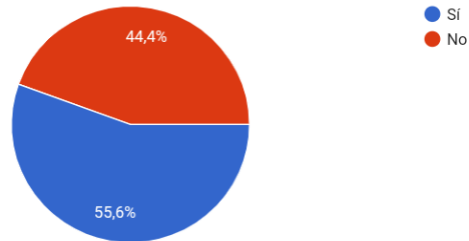


Figura 12. Grupos étnicos

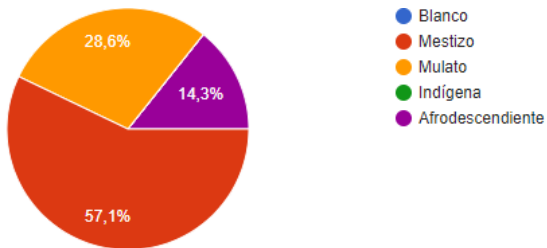


Figura 13. Población que atiende

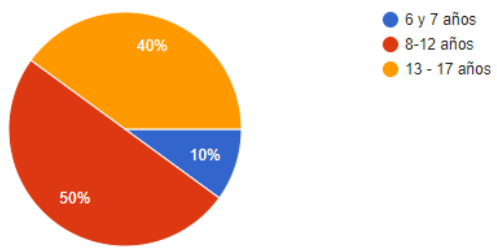
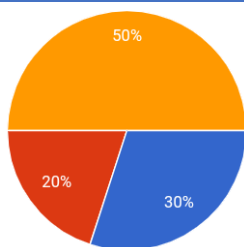
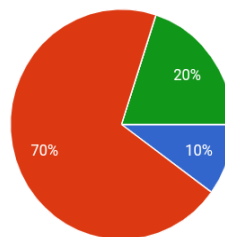


Figura 14. Tiempo de permanencia en la IE

Figura 15. Formación alcanzada



- De 1 a 2 años
- De 3 a 6 años
- Más de 6 años



- Bachiller normalista, técnico tecnólogo
- Profesional
- Maestría
- Especialización
- Doctorado

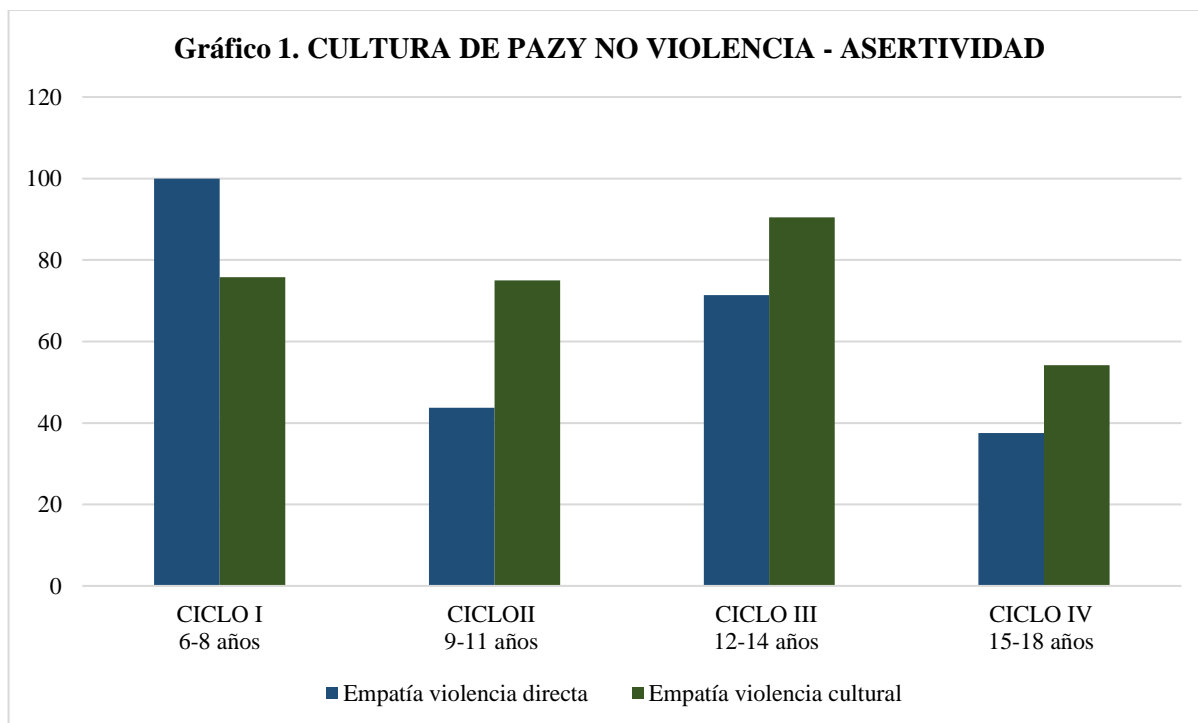
4.2 ASERTIVIDAD

Con relación a las actitudes empáticas y asertivas, a los estudiantes se les consultó su disposición para sensibilizarse frente a los sentimientos de los demás. Sobre todo, con aquellos a los que se les ha vulnerado sus derechos de manera directa o indirecta. Así mismo los maestros corroboran esas actitudes empáticas evidenciadas en las poblaciones que atienden. La encuesta indagó por la frecuencia con la que habían sido capaces de “ponerse en los zapatos del otro” ante la presencia de manifestaciones violentas por parte de sus compañeros, o lo habían evidenciado en sus compañeros. Las respuestas muestran niveles altos de empatía frente a la violencia cultural en los 4 ciclos, presentando un descenso considerable en los ciclos II y IV en relación a la empatía por la violencia directa. Del total de encuestados el 31% respondió haberse solidarizado frente a las necesidades del otro o fue testigo de ello. El 19% de 2 a 4 veces, el 19.9% 1 vez y el 38.1% 0 veces.

A los docentes se les consultó en los últimos meses con qué frecuencia han observado en sus estudiantes actitudes empáticas como ayuda mutua y aceptación de las diferencias de distinta índole a lo cual respondieron 50% 5 veces o más, el 40% de 2 a 4 veces y el 10% 0 veces.

En términos generales se puede observar que la Cátedra de Paz, y la manera articulada y transversal como se abordan las competencias ciudadanas y democráticas en el currículo, ha contribuido a reforzar las manifestaciones empáticas tan importantes en el desarrollo de otros valores más avanzados y trascendentes en el mundo social, como el altruismo, la solidaridad y la tolerancia. De igual forma, cabe destacar que en relación al modelamiento que los maestros

están haciendo de dichas competencias ciudadanas y democráticas propias de la cátedra de paz, se ha avanzado en la toma de conciencia respecto al sufrimiento del otro.



4.3 CONFLICTOS ESCOLARES

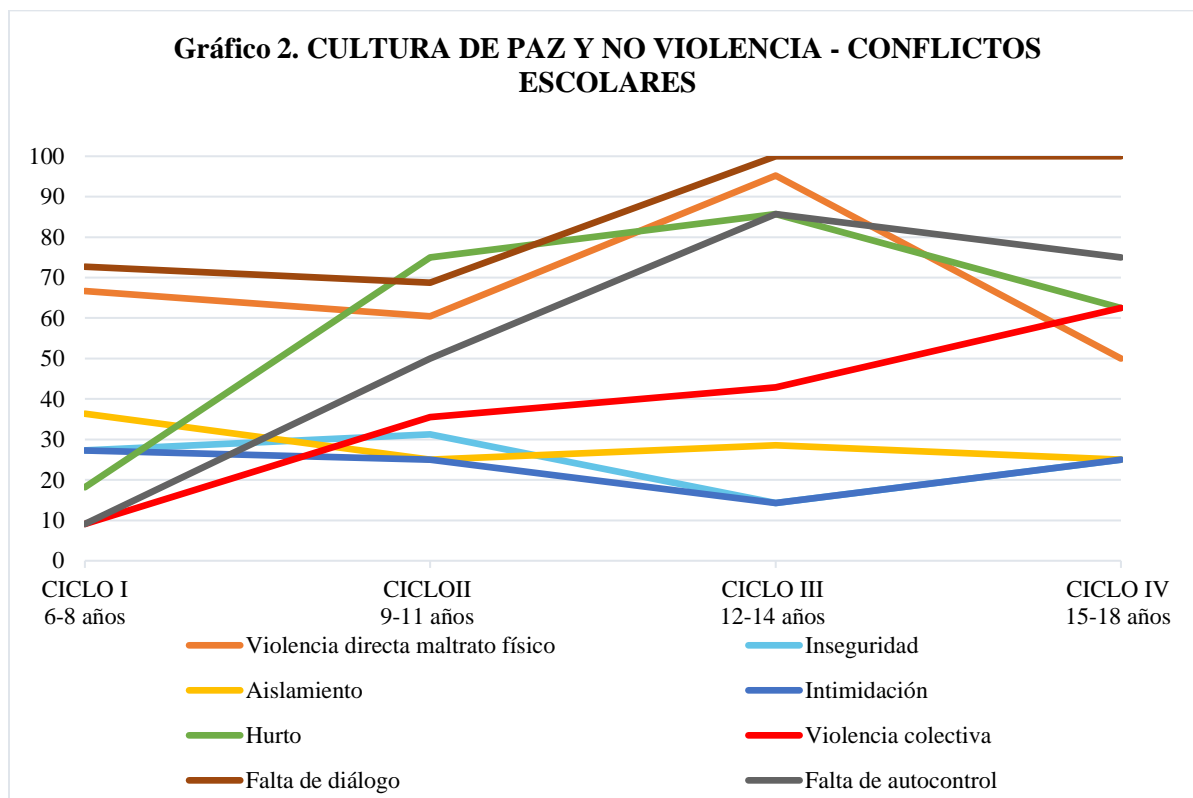
La Cátedra de Paz, como se ha venido insistiendo implica una experticia en la construcción de los argumentos, con la exigencia de ser públicos, es decir susceptibles de ser refutados por todos. Para que este proceso se de en la práctica, se debe propender por la búsqueda de un discurso cimentado en intereses comunes y no en posiciones dogmáticas que debilitan el encuentro en escenarios públicos como los escolares. En ese sentido se ve la necesidad del reconocimiento de una razón pública derivada de la Constitución Política, la legitimidad de la Ley y los Derechos Humanos. A continuación, se presentan los conflictos escolares más apremiantes a gestionar al interior de las aulas de clase y que se constituyen como la oportunidad para desarrollar la propuesta de intervención que articula parte del material bibliográfico de las colecciones de la Biblioteca Escolar al estudio de estos conflictos. Dentro de los conflictos analizados se destacan: la falta de diálogo; la agresión física, el hurto; la falta de autocontrol; el mal manejo de la ira, la violencia colectiva, el aislamiento, el ausentismo, la inseguridad y la intimidación.

Entre los principales retos que debe tramitar una cátedra de paz, en el ámbito escolar, como la que se analiza en este estudio, se destaca la falta de diálogo, la agresión física, el hurto y la falta de autocontrol. La violencia cultural verbal es alta en los 4 ciclos, es una de las principales causas de conflicto y el fenómeno más representativo. Del total de encuestados: el 38.1 % admite en el último año escolar presenciar o haber sido víctima de gritos e insultos en 5 ocasiones o más, el 31% de 2 a 4 veces, el 11.9% 1 vez y el 19% 0 veces. De igual manera, la violencia directa es otra de las problemáticas que presenta un nivel alto en los 4 ciclos. Del total de encuestados: el 26.2% han sido testigos en más de 5 situaciones de agresión física, el 26.2 % de 2 a 4 veces, el 21.4 % 1 vez y el 26.2% 0 veces. El hurto es otro de los problemas que los estudiantes del comité escolar de convivencia identifican como relevante: el 31% afirma haber sido víctima o haber presenciado robos al interior del centro educativo, el 11.9% de 2 a 4 veces, el 16.7% 1 vez, y el 40.5% 0 veces. La falta de autocontrol es alta en los ciclos II, III y IV, respecto a esta situación los estudiantes respondieron que: el 7.1 % han evidenciado en sus compañeros o en ellos mismos más de 5 veces un mal manejo de la rabia debido a la pérdida de control, el 19% de 2 a 4 veces, el 23.8% 1 vez y el 50% 0 veces.

De igual manera la violencia colectiva, que es baja en los ciclos I y II, presenta una tendencia creciente en el ciclo III y IV. Del total de encuestados: el 16.7% admite haber presenciado o participado de algunas conductas grupales con el fin de causar daño físico o emocional a alguno de sus compañeros, el 2.4% de 2 a 4 veces, el 16.7 1 vez y el 64,3% 0 veces.

Ahora bien, entre los aspectos positivos a mencionar de la cátedra de paz se destacan los bajos niveles de aislamiento, inseguridad e intimidación escolar. El aislamiento si bien no representa un problema prioritario requiere atención provisoria, especialmente en ciclo I. Del total de estudiantes encuestados del Comité Escolar de Convivencia: el 11.9% manifestaron haber sido testigos o haber dejado de asistir al colegio en más de 5 veces debido a los malos tratos de sus compañeros de clase, el 4.8% de 2 a 4 veces, el 11.9% 1 vez y el 71.4% 0 veces. La inseguridad es de igual modo otra problemática para abordar de manera preventiva: El 14.3% manifestaron sentirse inseguros o conocer a otros estudiantes que evitan ciertos lugares en el colegio para evitar agresiones, el 14.3% de 2 a 4 veces, el 4.8% 1 vez y el 66.7% 0 veces. Finalmente, la intimidación es otra de las problemáticas a trabajar de manera anticipada, el 4.8% de los encuestados admite en más de 5 ocasiones sentirse cohibido por sus compañeros o haberlo

presenciado, el 9.5% de 2 a 4 veces, el 9.5% 1 vez y el 76.2% 0 veces. A los docentes también se les consultó sobre los conflictos que más se destacan en los grupos que atienden, siendo la violencia cultural verbal (gritos, apodos e insultos) la que presenta los niveles más altos 70%, la falta de diálogo 30%, la inseguridad 20%, el aislamiento 20% y a falta de control 10%.



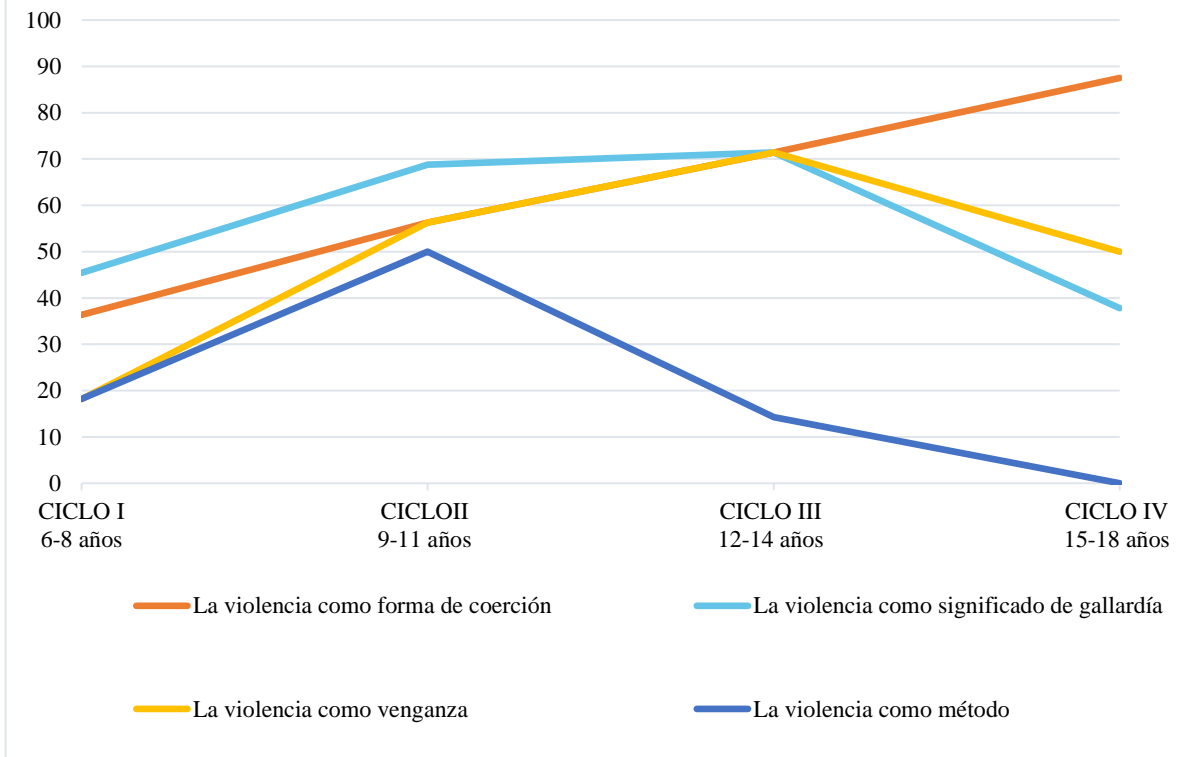
4.4 LEGITIMIDAD DE LA VIOLENCIA

Una visión errada de la violencia implica reducirla a la agresión física o a la violencia directa, como se ha argumentado en esta monografía de grado, la violencia toma formas especializadas en el caso de la violencia estructural y formas inconscientes en las manifestaciones de la violencia cultural. la tarea de orientar en la mitigación y prevención de la violencia es una tarea que debe continuar siendo uno de los retos prioritarios tanto de la institución educativa, como por parte de los acudientes y padres de familia de los estudiantes, puesto que la gran mayoría de formas que ha adoptado la violencia en nuestro contexto, han sido justificadas en una tradición e historia marcada por la violencia y los conflictos armados, lo que ha originado que sea naturalizada y

haga parte de las relaciones cotidianas. Entre las justificaciones más recurrentes para el uso de la violencia se encuentran la violencia como coerción, la violencia como gallardía y la violencia como venganza.

Respecto al comportamiento de la violencia por ciclos, se observa que, como gallardía, es alta en los 4 niveles. En los ciclos II, III y IV prevalece la violencia como coerción, con una tendencia a bajar en el ciclo I. Respecto a la violencia como venganza se observa que hay una tendencia a incrementar en los ciclos II, III y IV. Sin embargo, concebir la violencia como método no es del todo una práctica que esté generalizada de acuerdo a los mediadores escolares de los 4 ciclos, a excepción del ciclo II en el cual presenta el pico más alto. El estudio arrojó la siguiente información respecto a este punto, del total de encuestados el 11.9% manifestó haber participado de actos violentos en más de 5 oportunidades o lo evidenció en sus compañeros para obtener lo quería. El 23.8% de 2 a 4 veces, el 28.6% 1 vez y el 35.7% 0 veces. El 16.7% manifestó 5 veces o más utilizar la violencia como forma de gallardía u honor o ser testigos de actos en los cuales sus compañeros actúan del mismo modo. El 16.7% de 2 a 4 veces, el 23.8% 1 vez, y el 42.9 0 veces. Respecto a la violencia como forma de castigo los estudiantes evidenciaron lo siguiente, el 19.9% de los encuestados en más de 5 veces manifestaron concordar en concebirla de esta forma o ser testigos de actos en los cuales sus compañeros actúan de esa manera, el 28.6% de 2 a 4 veces, el 14.3% 1 vez y el 38.1% 0 veces. Con relación a la violencia como forma de venganza los estudiantes respondieron en un 12.5%, más de 5 veces estar de acuerdo con entenderla de esa manera o ser testigos de actos en los cuales sus compañeros actúan de esa forma, el 17.5% de 2 a 4 veces, el 20% 1 vez y el 50% 0 veces. Finalmente, la violencia como método no es del todo una práctica legitimada por los mediadores, el 9.5% de 2 a 4 veces, respondió haber justificado la violencia como modo de proceder ante los conflictos, el 11.9% 1 vez y el 73.8% 0 veces. En torno a las justificaciones más recurrentes para el uso de la violencia los maestros respondieron: la violencia como medio de castigo 70%, la violencia como forma de gallardía 30%, la violencia como forma de coerción 20% y la violencia como método 20%.

Gráfico 4. CULTURA DE PAZY NO VIOLENCIA - LEGITIMIDAD DE LA VIOLENCIA



4.5 RESPUESTAS DÓCILES ANTE LA VIOLENCIA

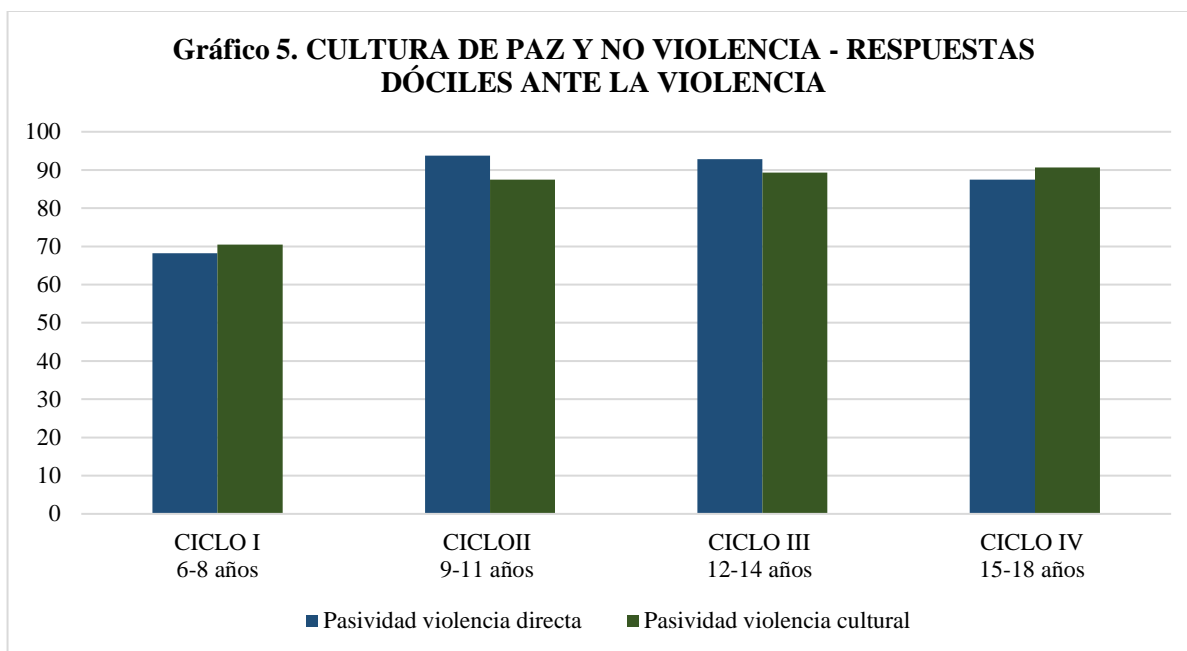
Otro de los tópicos en el que los maestros deben hacer especial énfasis tiene que ver con educar en el reconocimiento de los tipos de agresiones y en el debido proceso a seguir procurando involucrar a la familia o acudientes de los estudiantes en dicho proceso, puesto que esta puede ser la razón por la cual los estudiantes manifiestan no tomar medidas preventivas o correctivas para afrontar los conflictos, no porque no haya interés en hacerlo, sino por desconocimiento de los canales institucionales para sortear las problemática y por carencia del acompañamiento familiar.

Respecto a las reacciones de los estudiantes con relación a las manifestaciones violentas propias de los conflictos que se presentan en el centro educativo, se observa un rol pasivo de la víctima y de los observadores frente a la violencia ejercida, presentando un alto nivel en los 4 ciclos. A los estudiantes se les consultó la frecuencia con la que habían decidido no enfrentar agresiones

físicas y alejarse o lo evidenciaron en sus demás compañeros y respondieron: un 33.3% 5 veces o más, el 26.2% de 2 a 4 veces, el 28.6% 1 vez y el 11.9% 0 veces. De igual modo, respecto a agresiones como empujones experimentados personalmente o por sus compañeros respondieron: 33.3% 5 veces o más, el 21.4% de 2 a 4 veces, el 23.8% 1 vez y el 21.4% 0 veces.

Con relación a la violencia cultural, la tendencia es similar: el 35.7% respondió que en más de 5 veces se han dejado pasar desapercibidos rumores, chistes o comentarios ofensivos para evitar una agudización de la violencia. El 21.4% de 2 a 4 veces, el 26.2% 1 vez y el 16.7% 0 veces. Cuando se les indagó por haber dejado pasar comentarios inapropiados hacia su persona para evitar riñas, respondieron: en un 28.6% haberlo vivenciado en más de 5 veces, el 23.8% de 2 a 4 veces, el 19% 1 vez y el 28.6% 0 veces. Igualmente, se les consultó por su posición frente a las mentiras o rumores inventados con el fin de desprestigiarlos a lo cual respondieron: 42.9% haberlo experimentado en 5 veces o más, el 14.3% de 2 a 4 veces, el 16.7% 1 vez y el 26.2% 0 veces. Finalmente, se les consultó si es común que los salones de clase no se les llame a los estudiantes por sus nombres, sino por apodos y contestaron: 40.5% haberlo experimentar más de 5 veces, el 26.2% de 2 a 4 veces, el 11.9% 1 vez y el 21.4% 0 veces.

Con respecto a las respuestas más comunes observadas en los grupos frente a la violencia directa y cultural los maestros respondieron que: alejarse, dejar que digan lo que quieran, hacer como si no importara representa el 11.1% del total de la población encuestada, apelar al debido proceso y a los canales institucionales 55.6% y responder de la misma manera que el victimario 33.3%.



4.6 PERCEPCIONES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD, LA ACEPTACIÓN DE LAS DIFERENCIAS Y LA DIVERSIDAD

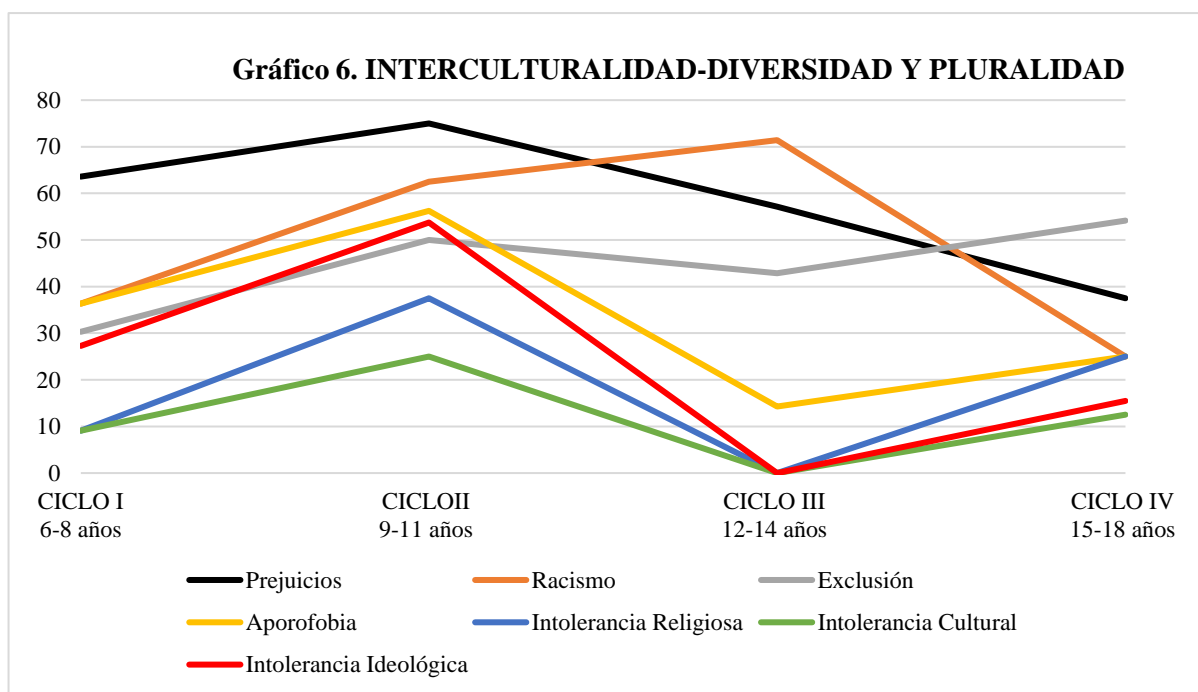
El encuentro en espacios públicos entre diferentes culturas, con ideologías, idiosincrasias y cosmovisiones diferentes, permiten fortalecer, nutrir y perfeccionar nuestras maneras de relacionarnos en el ámbito social. Cuando estas diferencias no son tratadas a la luz de un discurso público, es decir institucional, constitucional y/o legal, pueden desencadenar violencia cultural y directa.

El comportamiento de los conflictos interculturales analizados tales como los prejuicios, el racismo, la aporofobia, la exclusión, la intolerancia ideológica, religiosa y cultural en todos los ciclos, tienden a disminuir en el último ciclo de formación lo que indica una evaluación positiva de la cátedra en el tratamiento de los conflictos, su mitigación y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y democráticas, en este sentido, es posible concluir que respecto a la aprehensión de las habilidades sociales, el Sistema Educativo de Comfandi, está cumpliendo su propósito al interior de la institución educativa, de propiciar una formación integral de sus estudiantes con unos valores que contribuyen a la defensa de la Democracia, las instituciones sociales y políticas, las Leyes y el reconocimiento y valoración de las diferencias de distinta índole, contribuyendo a aportar unos excelentes seres humanos y ciudadanos.

Si bien los prejuicios se mantienen altos en los ciclos I, II y III, en el ciclo IV presentan un significativo descenso. Lo mismo ocurre con las actitudes racistas que se presentan como altas en los ciclos II y III, sin embargo, estas descienden considerablemente en el ciclo IV. De igual modo ocurre con la intolerancia ideológica, que presenta un pico alto en el ciclo II, y disminuye en los ciclos III y IV, la aporofobia es alta en los ciclos I y II, con una tendencia a disminuir en los ciclos III y IV. La intolerancia religiosa y cultural presentan una presencia alta en el ciclo II, pero baja en comparación con las demás variables por lo que se sugiere abordarlas de manera preventiva y como estrategia de refuerzo.

A los estudiantes se les consultó qué tan común es el rechazo de otros estudiantes por ser considerados “diferentes” debido a su aspecto físico, siendo los ciclos I y II los que más vivencian esta problemática. Del total de encuestados respondieron: 19% haberlo vivido personalmente o ser testigos de ello 5 veces o más, 19% de 2 a 4 veces, 21.4 % 1 vez y el 40.5% 0 veces. Del mismo modo a los estudiantes mediadores se les consultó si han evidenciado o vivenciado actitudes racistas y respondieron: 14.3% haber vivido esta problemática 5 veces o más, 9.5% de 2 a 4 veces, 26.2% 1 vez y el 50% 0 veces. También se evidencia en el estudio una tendencia a la exclusión de otros estudiantes por presentar necesidades de aprendizaje. Cuando se les preguntó si han experimentado situaciones de exclusión en las aulas de clases, los estudiantes respondieron: 19% 5 veces o más presenciar este fenómeno, 16.7% de 2 a 4 veces, 16.7% 1 vez y 47,6% 0 veces. La aporofobia o rechazo de otras personas debido a su posición económica es un fenómeno que se destaca mucho más en el ciclo I. A partir del ciclo II, este comportamiento baja de manera considerable en los demás ciclos. También, a los estudiantes se les consultó si era común evidenciar en las aulas rechazo de otros estudiantes por tener menos dinero que los demás, a lo cual respondieron: 9.5% 5 veces o más, 7.1% de 2 a 4 veces, el 21.4% 1 vez y el 61.9% 0 veces. Con relación a la intolerancia ideológica que se destaca en el ciclo II, los estudiantes manifestaron haberla evidenciado: 9.5% 5 veces o más, el 14.3% de 2 a 4 veces, el 2.4% 1 vez y el 73.88% 0 veces. La intolerancia religiosa se mantiene en una posición baja en los 4 ciclos: el 7.3% manifiesta haberla vivenciado 5 veces o más, el 2.4% de 2 a 4 veces, el 12.2% 1 vez y el 78% 0 veces. Finalmente, con relación a la intolerancia étnica o cultural que es baja en los 4 ciclos, a los estudiantes se les preguntó si están o no de acuerdo o lo han evidenciado

en sus compañeros, en excluir a quienes tienen costumbres diferentes, frente a ello respondieron: 2.4% 5 veces o más, 4.8% de 2 a 4 veces, 7.1% 1 vez y el 85.7% 0 veces. Respecto a este punto también se les indagó con qué regularidad han manifestado rechazo o lo han evidenciado en sus compañeros, hacia estudiantes que provienen de otras regiones del país, respecto a ello respondieron 4.8% 5 veces o más, 9.5% de 2 a 4 veces, 11.9% 1 vez y el 73.8% 0 veces. A los maestros también se les preguntó por las actitudes y comportamientos que asumen los estudiantes en torno a las diferencias culturales en los salones de clase y respondieron que prevalecen los prejuicios 66.7%, la exclusión 44.4%, los estereotipos de género 11.1%, el racismo 11.1%, la aporofobia 11.1%, la intolerancia cultural 11.1% y la intolerancia ideológica 11.1%.



4.7 ACTITUDES HACIA LOS ROLES DE GÉNERO

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de este ítem, relevante en la construcción de Cultura de Paz y No Violencia en la IE desde la perspectiva de la equidad de géneros y la inclusión de la diversidad. Las actitudes ante los roles de género y la inclusión de la diversidad son positivas en los ciclos I y IV, presentando signos que ameritan un tratamiento preventivo en el ciclo II en el que la presencia del machismo es alta, y los estereotipos de género, que presentan su pico en el ciclo III. La homofobia presenta niveles bajos en los 4 ciclos.

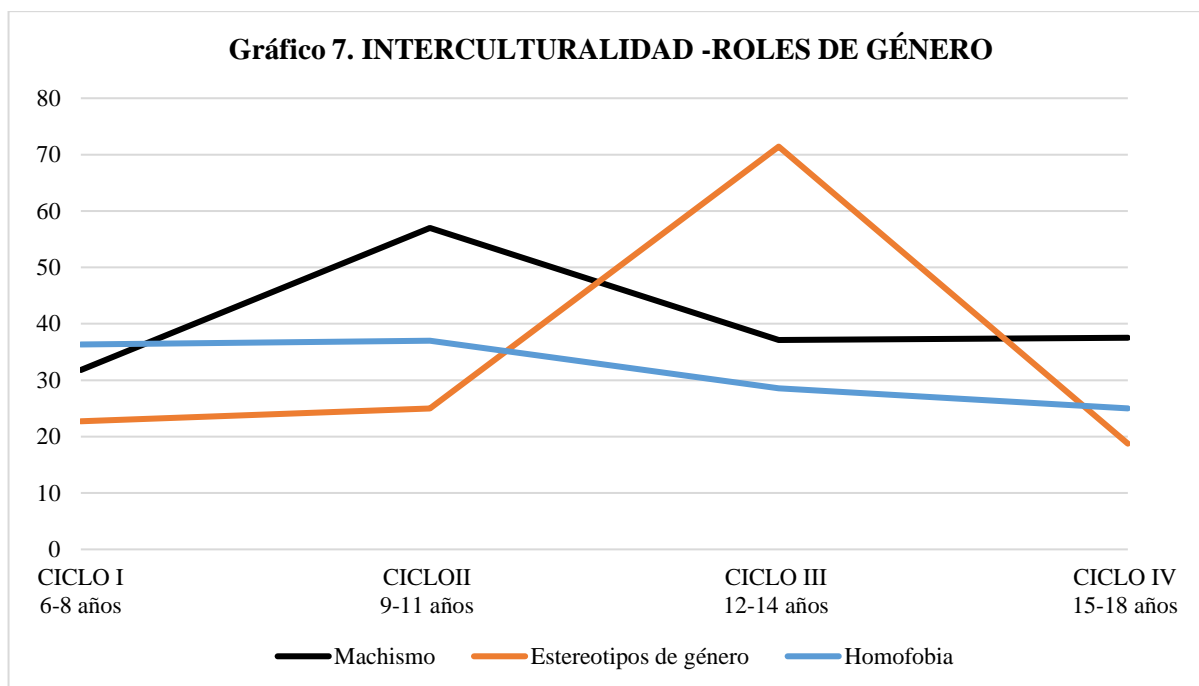
Como se puede evidenciar en la tabla siguiente, los estereotipos de género son uno de los conflictos que sobresalen en el ciclo III, y presentan una reducción importante en el ciclo I, II y IV. A los estudiantes se les consultó si habían observado situaciones de aislamiento de las niñas por parecer “poco femeninas” o los habían vivido ellas a lo cual respondieron: un 4.8% 5 veces o más, 4.8 de 2 a 4 veces, el 21.4% 1 vez y el 69% 0 veces. De igual manera se les indagó si habían observado situaciones de aislamiento de los hombres por parecer “poco masculinos” y respondieron: 4.8% 5 veces o más, 14.3% de 2 a 4 veces, 14.3% 1 vez y 66.7% 0 veces.

El machismo presenta un aumento considerable en el ciclo II, siendo bajo en el ciclo I y II y III. A los estudiantes se les pregunto si habían escuchado o compartido la expresión “el hombre es el que manda en la casa” al interior del salón a lo cual respondieron: 16.7% 5 veces o más, un 9.5% de 2 a 4 veces, el 16.7% 1 vez y el 57.1% 0 veces. También se les preguntó si habían escuchado o compartido la expresión “el fútbol es solamente para los hombres” a lo cual respondieron: un 31% 5 veces o más, 14.3% de 2 a 4 veces, 21.4% 1 vez y 33.3% 0 veces. Se les consultó además si habían compartido o escuchado la expresión en el salón de clases: "las mujeres deben ocuparse de limpiar y cocinar para los hombres" a lo cual respondieron un 11.9% 5 veces o más, 9.5% de 2 a 4 veces, 11.9% 1 vez y el 66.7% 0 veces. También se les preguntó con qué frecuencia han compartido o escuchado la expresión "llorar es de niñas" respondieron: 19% 5 veces o más, 23.8% de 2 a 4 veces, 31% 1 vez y 26.2% 0 veces. Respecto a la frecuencia del uso de la expresión en el salón de clases de que “las mujeres deben obedecer a los hombres”, los estudiantes respondieron: un 12.2% 5 veces o más, 4.9% de 2 a 4 veces, 9.8% 1 vez y el 73.2% 0 veces. Además, se les indago por el uso de la expresión en el salón de clases de que "las ingenierías son solo para hombres", a lo cual respondieron un 4.8% 5 veces o más, un 2.4% de 2 a 4 veces, el 7.1% 1 vez, y el 85.7% 0 veces.

La homofobia es alta en ciclo I, pero baja respecto al promedio y continúa descendiendo en el ciclo II, III y IV. Se les consultó si habían compartido o escuchado de sus compañeros, que los homosexuales no deberían estudiar en este colegio, a lo cual respondieron: 4.8% 5 veces o más, 4.8% de 2 a 4 veces, el 23.8% 1 vez y el 66.7% 0 veces. También se les indagó por la tendencia de rechazo hacia las mujeres gay o lesbianas a lo cual respondieron 4.8% 5 veces o más, 4.8% de 2 a 4 veces, 21, 4% 1 vez y el 69% 0 veces. De igual manera se les preguntó si existe en el

colegio una tendencia de rechazo hacia los hombres gay u homosexuales a lo cual respondieron un 4.8% 5 veces o más, 14.3% de 2 a 4 veces, 14.3% 1 vez y 66.7% 0 veces.

A los docentes también se les preguntó si se presenta violencia de género (actitudes machistas, hembristas u homofóbicas) directa y cultural en las poblaciones que atiende y respondieron 90% No, 10% Sí.



4.8 CULTURA POLÍTICA

Como se ha venido recalcando, el fortalecimiento de una Cultura Política es condición prioritaria para el desarrollo y garantía de la adquisición de habilidades sociales y el desarrollo de competencias democráticas y ciudadanas. Una sólida formación en Cultura Política posibilita el perfeccionamiento de la autonomía, el juicio político y la participación. La Cultura Política, es decir la forma como son valoradas las instituciones sociales y políticas, el patrimonio material e inmaterial de la Nación, la Constitución Política y las Leyes, evidencia el desarrollo y madurez de las competencias democráticas, posibilitando el escenario propicio para el desarrollo de una Cultura de Paz y No Violencia.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos respecto al ítem de Cultura Política, que en el estudio indagó sobre el escepticismo frente al ejercicio de los representantes estudiantiles, las justificaciones para la corrupción tanto al interior de la estructura del Estado, como en la vida cotidiana, los escenarios de participación que propicia el colegio para el disfrute de los estudiantes así como para perfeccionar sus capacidades, las justificaciones para el incumplimiento de la Ley y las amenazas a la Democracia.

Con relación a la representación estudiantil se observa que hay un escepticismo bajo en su funcionamiento en el ciclo I, II y IV. A los estudiantes se les consultó cuántas veces han pensado o escuchado decir de alguno de sus compañeros que el gobierno escolar es una pérdida de tiempo a lo cual respondieron: 14.3% 5 veces o más, 11.9% de 2 a 4 veces, 16.7% 1 vez y 57.1% 0 veces. También se les consultó cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de sus compañeros, que votar en elecciones de representantes estudiantiles no sirve para nada y sus respuestas fueron: 19% 5 veces o más, 16.7% de 2 a 4 veces, 21.4% 1 vez y 42.9% 0 veces. Además se les indagó si han pensado o escuchado decir de alguno de sus compañeros, que la participación estudiantil no cambia en nada el colegio y respondieron 14.5% 5 veces o más, 12.2% de 2 a 4 veces, 24.4% 1 vez y 48.8% 0 veces.

Otro de los fenómenos que experimenta la comunidad escolar tiene que ver con algunas justificaciones hacia la corrupción siendo más recurrentes las justificaciones para la corrupción en la vida cotidiana, que al interior de la estructura interna del Estado. Estas justificaciones son bajas en los ciclos I y II, con un aumento considerable en el ciclo III y un leve descenso en el ciclo IV. A los estudiantes se les preguntó, cuántas veces has pensado o escuchado decir que, si un funcionario del Gobierno tiene un salario muy bajo, está bien que acepte dinero a cambio de realizar un trámite, a lo cual respondieron: 4.9% 5 veces o más, 9.8% de 2 a 4 veces, 17.1% 1 vez y 68.3% 0 veces. También se les consultó si han pensado o escuchado decir que, si las propuestas de un candidato son buenas, está bien que ofrezca regalos a cambio de que voten por él a lo cual respondieron: 9.8% 5 veces o más, 17.1% de 2 a 4 veces, 9.8% 1 vez y 63.4% 0 veces. De igual modo se les pregunto si han pensado o escuchado decir que, si uno necesita un documento con mucha urgencia, está bien darle dinero a un empleado público para conseguirlo rápidamente, a lo que respondieron: 7.3% 5 veces o más, 22% de 2 a 4 veces, 24.4% 1 vez y

46.3% 0 veces. Finalmente, se les consultó si han pensado o escuchado decir que está bien sobornar a otro compañero para que le facilite la tarea y respondieron: 21.4% 5 veces o más, 19% de 3 a 4 veces, 28.6% 1 vez y 31% 0 veces.

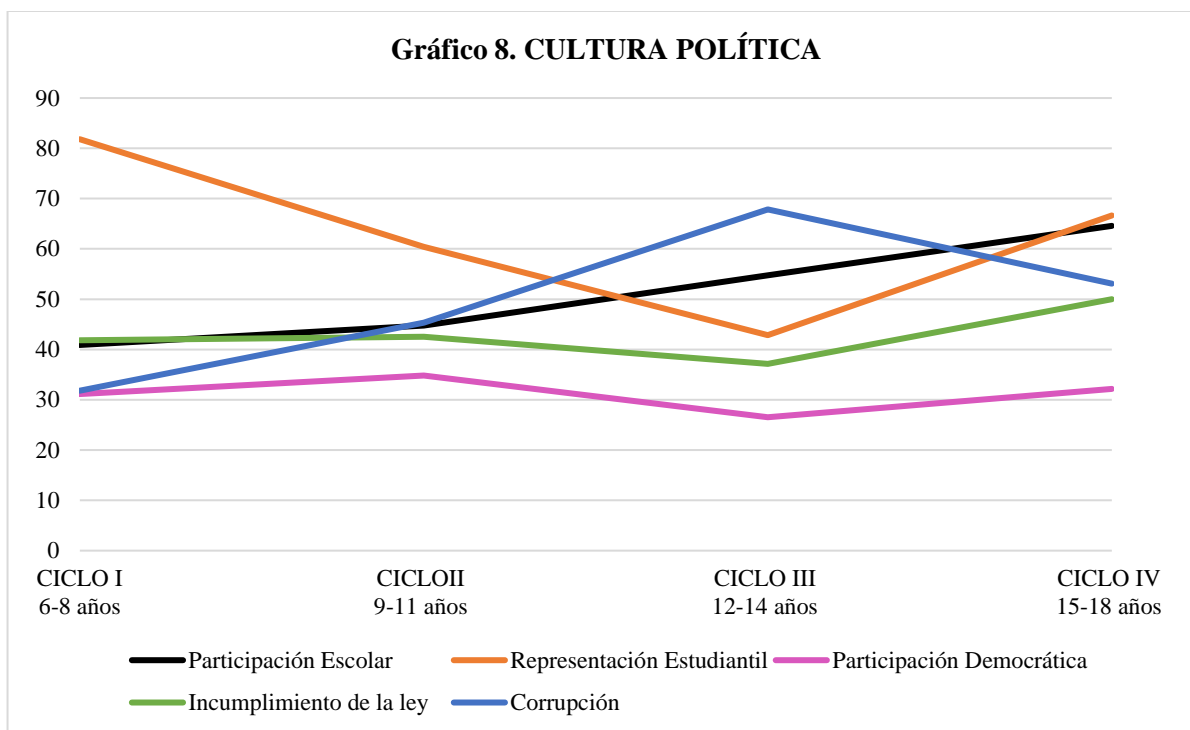
La participación escolar se observa como positiva en los ciclos III y VI, presentando la necesidad de potenciar más espacios o difundir los que ya existan, sobre todo en los ciclos los ciclos I y II. A los estudiantes se les preguntó cuántas veces el colegio les ha negado la libre expresión de las opiniones a lo cual respondieron: 9.8% 5 veces o más, 9.8% de 2 a 4 veces, 14.6% 1 vez y 65.9% 0 veces. De igual forma se les indagó cuántas veces no los han dejado participar en la solución y reconocimiento de los problemas propios del aula de clases, en las direcciones de grupo o en cualquier otra clase. A esta pregunta respondieron: 11.9% 5 veces o más, 14.3% de 2 a 4 veces, 14.3% 1 vez y 59.5% 0 veces. De igual modo se les consultó si tienen en cuenta en el colegio la opinión de los estudiantes para la creación de normas o acuerdos de clase en pro del mejoramiento de la convivencia y respondieron: 21.4% 5 veces o más, 19% de 2 a 4 veces, 19% 1 vez y 40.5% 0 veces. Además, se les preguntó cuántas veces han consultado sus opiniones para tomar decisiones sobre actividades del colegio como salidas escolares, jornadas deportivas y semanas culturales a lo cual respondieron: 19% 5 veces o más, 11.9% de 2 a 4 veces, 19% 1 vez y 50% 0 veces. De igual forma se les consulto si les han socializado los diferentes espacios en los cuales puedes participar en el colegio, tales como comités y clubes a lo cual respondieron: 26.2% 5 veces o más, 23.8% de 2 a 4 veces, 33.3% 1 vez, y 16.7% 0 veces. Finalmente, se les inquirió cuántas veces han consultado sus opiniones respecto a las necesidades de infraestructura del colegio, la dotación de equipos, la adquisición de libros y el cambio de mobiliario en mal uso y respondieron: 7.1% 5 veces o más, 7.1% de 2 a 4 veces, 9.5% 1 vez y 76.2% 0 veces.

Respecto a las justificaciones para el incumplimiento de la Ley, que son bajas en los 4 ciclos, se presenta la necesidad de trabajarlas de manera preventiva en el ciclo IV. Entre las justificaciones más recurrentes encontramos las que se refieren a la consecución de intereses económicos o las que involucran sentimientos filiales o amistad. A los estudiantes se les preguntó cuántas veces han pensado o escuchado decir que está bien incumplir una Ley si se está buscando resolver problemas sociales como pobreza o desigualdad, y respondieron: 9.8% 5 veces o más, 2.4% de 2 a 4 veces, 19.5% 1 vez, y 68.3% 0 veces. También se les consulto por si han pensado o escuchado decir que está bien incumplir una Ley para proteger a un amigo y respondieron: 22.5%

5 veces o más, 20% de 2 a 4 veces, 12.5% 1 vez y 45% 0 veces. De igual forma se les indago por si han pensado o escuchado decir que está bien incumplir una Ley si es la única forma de ganar dinero a lo que respondieron: 14,6% 5 veces o más, 14.6% de 2 a 4 veces, 26.8% 1 vez y 43.9% 0 veces. También se les preguntó si han pensado o escuchado decir que está bien incumplir una Ley, si la ley es absurda a lo que respondieron: 9.85% 5 veces o más, 17.1% de 2 a 4 veces, 19.5% 1 vez y 53,7% 0 veces. De igual manera se les pregunto si han pensado o escuchado decir que está bien incumplir una Ley, si así se logra reducir la delincuencia y respondieron: 7,5% 5 veces o más, 12.5% de 2 a 4 veces, 12.5% 1 vez, y 67.5% 0 veces.

Finalmente encontramos las amenazas a la Democracia que para la población objeto de estudio son bajas, se puede considerar abordarlas de manera preventiva en los ciclos I y II. A los estudiantes se les indago por si han pensado que si el presidente no está de acuerdo con el Congreso (Senado y Cámara de Representantes), debería cerrarlo y respondieron: 12.2% 5 veces o más, 2.4% de 2 a 4 veces, 12.2% 1 vez, y 73.2% 0 veces. También se les indagó si han pensado o escuchado decir que aquellos que no están de acuerdo con la mayoría, representan una amenaza para el país y respondieron: 7.3% 5 veces o más, 7.3% de 2 a 4 veces, 12.2% 1 vez y 73,2% 0 veces. De igual forma se les indagó por cuántas veces han pensado o escuchado decir que, para evitar la polarización, es mejor que los líderes del país tomen decisiones sin consultar a nadie, a lo cual respondieron: 7,3% 5 veces o más, 2.4% de 2 a 4 veces, 26.8% 1 vez y 63.4% 0 veces. En esa línea de ideas, se les consulto cuántas veces han pensado o escuchado decir que los Gobernantes deben hacer valer su autoridad, aunque violen los derechos de algunos ciudadanos y respondieron: 2.4% 5 veces o más, 14.6% de 2 a 4 veces, 14.6% 1 vez y 68.3% 0 veces. También se les indagó si han pensado o escuchado decir que las dictaduras (cuando alguien tiene todo el poder del Estado)se justifican cuando traen orden y seguridad y respondieron: 7.3% 5 veces o más, 9.8% de 2 a 4 veces, 17.1% 1 vez y 65.9% 0 veces. Igualmente, se les averiguó por si han pensado o escuchado decir que las dictaduras se justifican cuando traen beneficios económicos y respondieron: 4.9% 5 veces o más, 19.5% de 2 a 4 veces, 12.2% 1 vez y 63.4% 0 veces. Finalmente, se les averiguó si han pensado o escuchado decir que el Gobierno debería cerrar los medios de comunicación que lo critiquen y respondieron: 9.8% 5 veces o más, 9.8% de 2 a 4 veces, 17.1% 1 vez y 63.4% 0 veces.

A los docentes se les consultó si en la I.E. y al interior de las clases se consultan las opiniones de los estudiantes para tomar decisiones, resolver problemas, establecer normas o acuerdos y en la programación de actividades del colegio, y respondieron: 80% Sí y 20% No. También se les preguntó qué tan común es, en los grupos que intervienen, pensar que el gobierno escolar es una pérdida de tiempo, ser representante estudiantil no sirve para nada, la participación estudiantil no cambia en nada el colegio y que los representantes estudiantiles incumplen sus promesas, a lo que respondieron: 90% poco común y 10% Muy común. También se les consultó si en su trabajo diario han presenciado actitudes en los estudiantes que son amenazadoras para la Democracia, tales como el desconocimiento de las instituciones sociales y políticas y su forma de funcionamiento (Por ejemplo las ramas del poder público, las altas cortes, las Cajas de Compensación, entre otras), el escaso reconocimiento de los derechos y deberes para con esas organizaciones, el dogmatismo, el autoritarismo, y la dominación a través de los medios de comunicación y respondieron: 60% No y 40% Sí. De igual manera se les consultó qué tan comunes son las justificaciones para el incumpliendo de las Leyes, normas y acuerdos, ya sea por los beneficios económicos que esto acarrea, para encubrir amistades, por falta de legitimidad de las mismas y/o por sus beneficios utilitaristas y respondieron 40% poco común y 60% muy común. Finalmente, se les interrogó qué tan comunes son las justificaciones para el fenómeno de la corrupción tales como ofrecer sobornos para agilizar trámites ante funcionarios públicos, aceptar regalos a cambio de votos, cometer fraude para conseguir lo que se desea y contestaron: 90% poco común y 10% muy común.



4.9 PERCEPCIÓN DOCENTE FRENTE A LA CÁTEDRA DE PAZ

Dentro de las tareas principales que desempeña el docente sobresale el acercar a los estudiantes al conocimiento de una manera experiencial. Más que transmitir información o temáticas inconexas, el maestro diseña y ejecuta diversas herramientas creando escenarios o ambientes óptimos en los cuales aplicar lo aprendido. En este sentido, es prioritario que los maestros se comprometan con la educación permanente, actualizando sus conocimientos, innovando en sus didácticas y pedagogía, pero sobre todo haciendo investigación en el aula de clases, puesto que solo de esa manera se logra motivar a los alumnos por el amor al conocimiento, la estimulación su curiosidad y el desarrollo de la empatía por el otro.

En el Sistema Educativo de Comfandi, se propende por el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza, pedagogía y didáctica. De ahí que sea imperativo para los docentes que lo conforman, ajustar sus planeaciones, proyectos y demás actividades curriculares y extracurriculares a las políticas institucionales, organizacionales, y a la misión y visión de la Caja de Compensación. Así como también el perfil del maestro Comfandi se destaca por su gran

capacidad de liderazgo, proactividad, autonomía y capacidad crítica que le permite afrontar el reto de forjar ciudadanos responsables consigo mismos, con el entorno y con los demás. Reflexionando acerca de las competencias que los maestros deben desarrollar, aunque no existe acuerdo en la definición de competencia, si parece haber acuerdo a la hora de hablar de dos tipos de competencias: “las genéricas (también denominadas transversales, básicas, participativas, socio-emocionales, etc.)y las que tienen que ver con las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas; así como como las competencias específicas, también denominadas “técnicas”. (Flavorea, 2019, p. 16)

La innovación social, científica y tecnológica, son tres consignas que guían gran parte del accionar pedagógico y es precisamente donde radica el éxito de la calidad en los servicios ofrecidos, incluido el educativo. En esa dirección la Caja ha dispuesto de escenarios de capacitación en los cuales los maestros pueden perfeccionar sus habilidades en el aula y proponer didácticas originales acordes a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, consensuados con ellos y retroalimentadas entre pares.

El maestro está llamado a ser para los estudiantes una figura de autoridad que controle los sucesos acaecidos en el aula. La autoridad no debe ser ejercida de manera vertical, es decir, no busca subyugar o coartar al alumno por que se conciba como inferior o analfabeto, sino que debe partir del ejemplo y coherencia del docente a cargo, en tanto que este es un modelo a imitar para el aprendiz. Autores como Martín Barbero, plantea que las tensiones actuales del ejercicio de maestro provenía de una “escisión” mayor entre las verdades de la ciencia y las verdades de la cultura, y que los sujetos que la escuela hace visibles hoy ya no son: *“Aquel individuo aislado y vacío dispuesto a recibir la cultura que la escuela le proporcionaría”*, sino individuos *“culturalmente cargados”*, frente a los cuales el maestro debe ejercer , además de sus roles tradicionales, el de mediador cultural, y negociador de significaciones (Citado por Saldarriaga, 2003, p.46)

El maestro está llamado entonces, a actualizar sus saberes permanentemente y a ejercer su labor, empleando estrategias innovadoras, que partan de un ejercicio investigativo de los fenómenos diagnosticados el aula escolar. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser impulsado por el docente en el marco del respeto por la individualidad y la diversidad que caracteriza a las

sociedades democráticas contemporáneas. Este reconocimiento entiende a los estudiantes como interlocutores válidos y permite aumentar su nivel de empatía, retomando el análisis histórico desde una perspectiva crítica y desde la mirada de los otros. Cabe destacar que en este proceso los padres de familia cumplen un papel relevante, puesto que son los encargados de primera mano, en forjar los valores y normas de comportamiento en escenarios públicos y encausar a los estudiantes en el momento de ser requerido.

Ahora bien, a los docentes se les indagó si conocen lo estipulado por la Ley del Congreso 1732 de 2014 y el decreto del MEN 1038 de 2015 en torno a la Cátedra de Paz y respondieron: 50% No y 50% Sí. El medio por el cual se enteraron fue de manera autodidacta, capacitaciones del MEN en esta materia y a través de las socializaciones hechas por el Sistema Educativo de Comfandi del currículo de Cátedra de Paz.

Con relación al impacto que ha tenido la cátedra en el fortalecimiento de la Cultura de Paz y No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política en el colegio, los maestros respondieron que ésta: “Es muy importante porque la Ley se hace activa en la dinámica escolar”; “se evidencia en las relaciones interpersonales con los demás, en el reconocimiento de uno mismo y del de otro, respetando las diferencias”; “ha mejorado la convivencia escolar”; “puede concientizar a las personas a resolver los conflictos de forma pacífica”; “fomenta el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura”, “promueve la prosperidad y garantiza la efectividad de los derechos y deberes”; “es una reflexión para poner en práctica”; “brinda a los chicos otra perspectiva de diálogo y resolución de conflictos”; “fomenta en los estudiantes el no uso de la violencia como recurso de respuesta a los conflictos, sino la mediación y el diálogo”; “ayuda a sensibilizar sobre el respeto por el otro”; “a reconocer nuestras diferencias, no solo aceptarlas, sino también respetar que todos tenemos formas de pensar diferentes”.

A demás se les interrogó si conocen las rutas que tiene la institución para gestionar los conflictos escolares de los cuales: 90% respondió Sí y el 10% restante No. Dentro de estas rutas se destacan: “el conocimiento del manual de convivencia”; “el diálogo para conocer la situación, comunicar a los directivos y al comité de convivencia”; “remisión a psicología”; “mediar el conflicto de manera pedagógica, buscar una solución imparcial, y fijar compromisos”; “citación a los padres

de familia”; “reparación simbólica y material de los daños causados”; “uso de los protocolos para las faltas tipo I, II y III”.

Frente al conocimiento de los maestros con relación a las estrategias que emplea el colegio para fortalecer la Cultura de Paz y No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política respondieron: 80% conocerlas y 20% no conocerlas. Dentro de estas tenemos: “la asignatura de Cátedra de Paz”, “la dirección de grupo”, “el equipo psicosocial”, “el proyecto títeres para la convivencia”, “el apoyo del comité mediador o gestores de paz orientados por el bibliotecario”, “los proyectos transversales”, “el personero escolar y el comité de convivencia”.

Con relación a los retos que los maestros identifican a resolver con la Cátedra de Paz tenemos: “aumentar los niveles de tolerancia para crear las condiciones para una sana convivencia”; “la cultura arraigada en la forma de pensar de los estudiantes promovida por su entorno”; “la resolución pacífica de conflictos, la prevención del acoso escolar, el fomento de la diversidad y pluralidad”; “continuar incentivando el proyecto de mediación escolar, las normas como bienestar para todos, tiene un reto grande, ya que no se aplica directamente en las aulas de clase”; “empoderar a los mediadores en las aulas de clase”; “el desafío está en poder llevar ese discurso de paz a la práctica y movilizar a los estudiantes, para que reconozcan la importancia de la Paz en nuestro país, actualizar constantemente el currículo de Cátedra de Paz y los componentes del decreto que la implementó”; “fortalecer el comité de mediación para que se replique la Cultura de Paz y No Violencia”.

Para los maestros el rol que cumple la Biblioteca Escolar en los procesos de democratización y ejercicio ciudadano es: “permite que las buenas maneras de relacionarnos hagan parte de la identidad del colegio”; “ayuda a generar espacios para llegar a mejores soluciones de diferencias y conflictos”; “es orientadora en el proceso de brindar información clara y oportuna, surtirse de material acorde a los grados sobre esta temática, promover actividades variadas sobre solución de conflictos”; “difunde las normas en torno al buen uso del espacio y de las colecciones”; “la biblioteca aporta los canales de información donde los chicos pueden enterarse de los diferentes referentes de Democracia, el poder brindar un espacio para socializar entre los diferentes grupos, es un facilitador de documentación a la vez que permite la articulación con los núcleos de saberes de la institución”; “permite que los estudiantes accedan a este servicio y convivan con personas

de otros grados”; “es muy importante porque es un espacio de encuentro, reflexión e intercambio de ideas y del encuentro con la cultura y el pensamiento y el de articular procesos desde el comité de mediación”.

Finalmente, con relación a la lectura y su importancia en la gestión de los conflictos, fruto de la diversidad cultural los maestros contestaron: “De conocimiento y comunicación, nos ayuda a ser más racionales cuando confrontamos a nuestros compañeros”; “a través de la lectura se desarrollan habilidades cognitivas, la memoria, el control de la atención, se adquieren conocimientos, por ende, el lector despierta el interés por conocer casos donde hay conflicto y como fueron solucionados”; “se aprenden estrategias de solución”; “mucha importancia porque se llega a una crítica constructiva y se invita a la solución del conflicto”; “la lectura abre puertas al conocimiento y a la información relevante que los estudiantes no logran encontrar en sus canales de información cotidianos”; “la lectura posibilita que tanto estudiantes como docentes tengamos conocimiento frente al tema del manejo de los conflictos y poderlo aplicar en las mediaciones escolares”; “hay lecturas que tienen la función de marco de referencia para el análisis de situaciones conflictivas”; “ayuda a ampliar las temáticas relacionadas con la cátedra de paz y así poder ser propositivos la hora de presentar ideas que permitan resolver los conflictos”; “mediante la lectura se puede construir una memoria histórica y visibilizar los procesos culturales y políticos del país y finalmente”; “la lectura tiene mucha importancia porque permite adquirir conocimientos en el desarrollo de competencias ciudadanas y además enriquecer el acervo cultural para establecer relaciones de sana convivencia”.

En suma, es posible afirmar, como se ha evidenciado en el estudio, que abordar los componentes de la Cátedra de Paz, no sólo en una asignatura independiente, sino de manera transversal en los núcleos de Persona y Sociedad, Ciencia y Tecnología y Comunicación y Expresión , ha permitido unificar los discursos en términos del desarrollo de competencias democráticas y ciudadanas, generando unas condiciones para el robustecimiento de la Cultura de Paz, dadas por unos conocimientos generales en términos de las mejores formas de relacionarnos en la pluralidad y en el encuentro intercultural. Así como también la cátedra de paz, ha contribuido a fortalecer la Cultura Política de la Institución Educativa, propiciando escenarios en los cuales se toma en cuenta la opinión de los estudiantes, en el marco del ejercicio de los derechos y deberes

que posibilita el Gobierno Escolar, la Ley 115 general de Educación de 1994 y la Constitución Política de 1991.

En términos de la Cultura de Paz, la monografía de grado permitió corroborar que es posible forjar actitudes empáticas y asertivas, que posibiliten la tolerancia y el respeto hacia costumbres o pensamientos diferentes. Los niveles altos de asertividad, es decir, la posibilidad de comunicarse de manera eficaz, oportuna y respetuosa de las diferencias, así como también, el convivir en un contexto que facilita el desarrollo de las necesidades humanas fundamentales de educación, seguridad, salud, subsistencia, entre otras, garantiza unas maneras más adecuadas de encuentro intercultural. Lo anterior, permitió constatar que el Sistema Educativo de Comfandi está cumpliendo con su meta de forjar seres humanos integrales apasionados por el conocimiento, pero también por la cualificación de sus habilidades sociales y personales.

Entre los resultados a destacar del estudio, frente a las bondades de la Cátedra sobresalen los bajos índices de intimidación escolar o bullying, inseguridad, violencia colectiva, aporofobia, intolerancia ideológica, religiosa y cultural, así como también una sólida formación en Cultura Política al interior de la Institución educativa posibilitando el conocimiento de las Leyes, la estructura del Estado, sus instituciones y sus formas de funcionamiento, conduciendo a un juicio crítico que propenda por la estabilidad y el buen ejercicio de las mismas, ahondando esfuerzos en el objetivo de contribuir al desarrollo social equitativo. El Sistema Educativo de Comfandi, ha pensado en la necesidad de potenciar en sus estudiantes la toma de perspectiva y la participación, de ahí a que sobresalgan espacios delimitados para ello como las direcciones de grupo, los clubes, foros y conversatorios que periódicamente se desarrollan en el colegio. En esa línea de ideas, se destacan como aspectos positivos el incluir los intereses y planteamientos de los estudiantes en la construcción de acuerdos, normas de clase, establecimiento de necesidades a nivel de infraestructura. De igual manera, los aportes de la cátedra, van en dirección de una valoración positiva del Gobierno Escolar, los representantes estudiantiles, los mediadores escolares y el personero del colegio.

De igual modo, es de notable importancia resaltar que las justificaciones respecto a la corrupción y el incumplimiento de la Ley son bajas, esto es evidenciado en la poca incidencia de los estudiantes en presenciar o cometer sobornos, ofrecer dinero a cambio de votos o para que se

agilicen procesos de interés particular. Se destaca una tendencia a valorar la estructura del Estado, reconocer sus funciones y límites y actuar de acuerdo a las Leyes y normas presentes en el Manual de Convivencia, la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994.

La Cátedra de Paz se puede apreciar como una oportunidad para robustecer la Democracia y prevenir la implementación de regímenes autoritarios y/o totalitarios, la monopolización y el abuso de poder, pero, sobre todo, el reconocimiento de la necesidad de incluir a las minorías en el ejercicio democrático sin hacer excepciones de ninguna índole.

Ahora bien, los conflictos, entendidos desde una posición pedagógica, implica entenderlos como una oportunidad para establecer nuevas y mejores rutas de gestión de los mismos al interior de las aulas, que, para este caso en específico, se destaca la articulación de la cátedra a la Biblioteca Escolar, a partir del trabajo de gestión de los conflictos que realizan los mediadores escolares.

Esas oportunidades de mejora, están dadas por el trabajo de continuar propiciando escenarios que fomenten la capacidad de escucha, el diálogo y la comunicación asertiva; sobre todo en las poblaciones que comprenden las edades de los 7 a los 11 años, que son los que están vivenciando la falta de diálogo como la problemática más preponderante. Lo anterior lleva a relacionar, la falta de diálogo, con la presencia de otro tipo de conflictos más graves, como la violencia cultural, psicológica y/o directa, que, si bien no se evidencia en el mismo ciclo, conduce al surgimiento de agresiones en otros ciclos posteriores. La violencia directa es el fenómeno más representativo en las poblaciones que abarcan las edades de los 12 a los 18 años, es posible, que dicha tendencia esté sujeta a la etapa por la cual el ser humano atraviesa en su proceso de desarrollo. Como es sabido la transición de la niñez a la adolescencia y de esta última a la adultez, que implican cambios en la forma de relacionamiento de los estudiantes. En su búsqueda por identificarse como seres únicos, pero también por la necesidad de pertenecer a un grupo, pueden llegar a adoptar conductas utilitaristas que no siempre están sujetas a unas buenas prácticas de relacionamiento. Por el contrario, al carecer de modelos de marcos de referencia idóneos, la identidad es construida sobre la base de estereotipos sociales y prejuicios que mediante la educación se deben derrumbar. En esa dirección se establece una propuesta encaminada a la necesidad de potenciar el diálogo empático y la capacidad de escucha, tan necesaria, no sólo

como estrategia para mejorar las habilidades cognitivas en cualquier área de interés, sino también como una forma de demostrar a los otros que son reconocidos y valorados como interlocutores válidos. Así como también, se destaca como una prioridad menguar la violencia colectiva, que marca una tendencia ascendente en el proceso formativo de los estudiantes, que puede responder, como se dijo a la necesidad de aceptación social e identificación grupal. Finalmente, respecto de la Cultura Política, se observa como una oportunidad de mejora, prevenir la corrupción en la vida cotidiana, que, si bien no presenta un indicador alto, se puede abordar preventivamente.

A continuación, se expone una ruta de articulación de la Biblioteca Escolar al currículo de la asignatura de Cátedra de Paz, afirmada en el trabajo de los medidores estudiantiles y apoyada en estrategias que involucran la promoción y animación de la lectura, desde los libros ilustrados, los libros silentes y los textos informativos, que, puestos en una red intertextual, con otro tipo de discursos discontinuos, como por ejemplo la pintura, la música, el teatro, entre otras., son una oportunidad para establecer rutas de intervención creativas y llamativas para los estudiantes. Cabe destacar que la bibliografía estuvo sujeta a la presencia al interior de la Biblioteca Escolar del Colegio Comfandi – Yumbo.

5. LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPACIO VIVO

5.1 LA BIBLIOTECA ESCOLAR

La Biblioteca Escolar (BE) cumple un papel trascendental no sólo como apoyo al currículo y como fuente de conocimiento, información e innovación permanente del PEI, en tanto que facilita el proceso de investigación, sino como un espacio de encuentro, de ocio, esparcimiento, de fomento de la paz y los valores espirituales. La BE se constituye como un pilar fundamental para el ejercicio de la ciudadanía intercultural, la participación ciudadana y la consolidación de la Democracia. La democratización del conocimiento que produjo el surgimiento de la imprenta (1440) y la Revolución Francesa (1789), permitió que el acceso a los libros no estuviera supeditado exclusivamente a las clases altas de la sociedad y así, que cualquier ciudadano pudiera tener acceso a la historia y a su cultura.

Ahora bien, para el caso colombiano, solo hasta mediados del siglo XX, cuando la llamada República Liberal de Alfonso López Pumarejo entro en acción, se pensó seriamente en la educación, la construcción de bibliotecas y en la dotación de libros, por lo cual se debió cuadruplicar los gastos e inversión en este sector:

En 1934 se inaugura un proyecto educativo de cobertura nacional llamado “La aldea colombiana”. El programa consistía en la creación de escuelas aldeanas en municipios o corregimientos con 500 a 5000 habitantes y con un poblado como centro administrativo. El proyecto suministraba aparatos de radiodifusión, cinematográfico, botica, médico consejero, abogado de pobres y una biblioteca aldeana que dependía de la Biblioteca Nacional (Casadiego, 2016, p. 19)

Con el proyecto se buscaba difundir la literatura y autores colombianos y extranjeros, los textos de referencia, especialmente los que contenían información técnica y los diccionarios enciclopédicos. A pesar del gran avance que significó para la Nación en aquella época, la democratización de los libros, el prejuicio en torno a Libertad de acceso a los mismos continuaba siendo un tema polémico. Para las élites de turno, el que los campesinos y la gente pobre tuviera acceso a los libros les iba a permitir tomar conciencia frente a su situación y la de sus allegados, y desencadenar actos revolucionarios, por lo que representaba un riesgo político para mantener el *statu quo*. En aquella época era generalizada la creencia de que los libros traían consigo un riesgo moral para los campesinos, llevándolos a degenerar sus prácticas y tradiciones culturales

arraigadas. De igual manera la iglesia católica no veía con buenos ojos el proyecto emprendido por López Pumarejo, desprestigiado por aparentemente corromper la niñez y controvertir los dogmas y credos cristianos. Esta de hecho fue una de las principales razones para que maestros y consejos municipales se negaran a aceptar algunas obras, por carecer de aprobación eclesiástica. Ahora bien, aunque el interés por continuar fomentando la lectura y la democratización del libro tuvo como límites la politiquería, la burocracia, la corrupción local y la falta de personal idóneo para dirigirlas, esto no impidió que para:

...1938 se repartieran a través de las bibliotecas aldeanas 274.896 libros y existían 605 bibliotecas en los 806 municipios del país; es decir que el 75% de los municipios tenía su propia Biblioteca Pública. Es el mismo año en que el Congreso redacta un proyecto de Ley para la constitución de una red de bibliotecas públicas a nivel nacional. El proyecto incluía inversión en la construcción de bibliotecas nacionales en las capitales de departamento y circulación de materiales en todo el país, además de inspectores para garantizar el desarrollo de las bibliotecas y la recuperación del patrimonio desde las regiones (Casadiego, 2016, p. 21)

Por su parte, con la creación de la Ley 21 de 1982, se expande al portafolio de servicios de las Cajas, y se comienzan a prestar los servicios bibliotecarios. La Ley, en el artículo 62. Al respecto platea lo siguiente: “Las obras y programas que emprenden las Cajas de Compensación, con el fin de atender el pago del subsidio en servicio o en especie, se realizara exclusivamente en los campos y en el orden de prioridades que a continuación se señala: 1. Salud. 2. Programas de nutrición. 3. Educación Integral y Continuada; Capacitación y servicios de biblioteca. 4. vivienda 5. Crédito de fomento 6. Recreación social. 7. Mercadeo de productos” (Ley 21, 1982, p. 33)

La red de bibliotecas de las Cajas de Compensación se comienza a gestar en el año de 1974, con la creación de la primera biblioteca de Comfama; en 1976 Comindustria (Palmira); Comfenalco Antioquia en 1979; Comfamiliar del Atlántico en 1980 y Comfandi (Cali) en 1982. Cabe destacar que en sus inicios Comfandi, inició a ofertar los servicios bibliotecarios, “con una biblioteca infantil, dos satélites en barrios y pequeñas bibliotecas de apoyo a sus establecimientos escolares de las unidades o centros de servicios” (Botero, 1991, p.3)

El servicio de cultura aparece como eje transversal al Sistema Educativo de Comfandi. La Biblioteca Pública Eduardo Albán Holguín fue inaugurada oficialmente el 18 de diciembre de 1981, y es abierta al público el 1 de marzo de 1982. Lleva el nombre del primer director de la Caja en los años 60, década en la que se consolida el servicio de educación y cultura: “Nace en

el complejo de servicios de Comfandi, ubicado en el barrio San Nicolás de la ciudad de Cali; da apertura con una colección bibliográfica de 6.000 volúmenes; con una capacidad de atención de 150 personas y con un personal capacitado de 7 auxiliares de biblioteca” (Mano Amiga, 2011, p. 17)

Para la década de los 90, las bibliotecas de las cajas de compensación iban en ascenso en el territorio colombiano, de ahí que estas, junto con las bibliotecas del Banco de la República, eran de hecho las únicas opciones informativas que tenían algunas comunidades y municipios de la Nación. La Constitución Política de 1991 permite una reorganización de los servicios de cultura, y con ello un fortalecimiento de los servicios bibliotecarios y las garantías estatales para el ejercicio de la ciudadanía intercultural:

La Constitución del 1991, donde por primera vez se consagra el acceso igualitario por parte de todos los ciudadanos a la información, la cultura y la educación; la Ley del Libro, aprobada en diciembre de 1993 y la Ley General de la Cultura, Esta última Ley ordena la liquidación de Colcultura y se crea el Ministerio de Cultura. En 1998 la Red Nacional de Bibliotecas Públicas se convierte en una dependencia del Ministerio de Cultura, a través de la Biblioteca Nacional (Rodríguez, 2016. p. 17)

La Ley 115 General de Educación, hace también énfasis en la necesidad de integrar en los centros educativos las bibliotecas escolares, en el Artículo 141, respecto a la *Biblioteca o Infraestructura cultural y deportiva*, plantea:

Los establecimientos educativos que ofrezcan el servicio por niveles y grados, contarán con una biblioteca, infraestructura para el desarrollo de actividades artísticas y deportivas y un órgano de difusión de carácter académico. Los planes de desarrollo nacionales y territoriales, definirán para los establecimientos educativos estatales, las inversiones y plazos en que se deberá hacer efectivo lo dispuesto en este artículo. Los establecimientos educativos privados dispondrán del plazo que para el efecto establezca la respectiva entidad territorial, de acuerdo con los criterios que defina el Gobierno Nacional. –Parágrafo-: En el caso de municipios con una población igual o menor de veinte mil (20.000) habitantes, la obligación de contar con biblioteca y la infraestructura de que trata el presente artículo, podrá ser cumplida a través de convenios con la biblioteca municipal o con una institución sin ánimo de lucro que posea instalaciones apropiadas para el uso escolar, siempre y cuando estén ubicadas en la vecindad del establecimiento educativo (Ley 115, 1994)

Por su parte la legislación sobre la Biblioteca Escolar, comienza a aparecer en 1949, año en el que se proclama la Ley 31 de 1949: *Por la cual se crea la Biblioteca Escolar Colombiana y se dictan otras disposiciones*, en ella se asignan unos recursos económicos para adquirir los derechos literarios y editar las primeras obras de las bibliotecas escolares de los colegios colombianos. De

igual manera, en 1994 se sanciona el *Decreto 1860 Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994*, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. En el artículo 42, referente al Bibliobanco de textos y a la Biblioteca Escolar plantea lo siguiente:

deben ser seleccionados y adquiridos por el establecimiento educativo, de acuerdo con el proyecto educativo institucional, para ofrecer al alumno soporte pedagógico e información relevante sobre una asignatura o proyecto pedagógico. Debe cumplir la función de complemento del trabajo pedagógico y guiar o encauzar al estudiante en la práctica de la experimentación y de la observación, apartándolo de la simple repetición memorística [...] La biblioteca del establecimiento educativo se conformará con los bibliobancos de textos escolares y los libros de consulta, tales como diccionarios, enciclopedias temáticas, publicaciones periódicas, libros y otros materiales audiovisuales, informáticos y similares (Decreto 1860, 1994)

Ahora bien, con la promulgación de la *Ley No. 1379 por la cual se organiza la Red Nacional de Bibliotecas Públicas* se reglamentó el desarrollo de redes. Entre las características más sobresalientes de la Ley tenemos: En primer lugar, dentro del objeto de la Ley encontramos la de definir la política, regularla e instrumentarla de manera integral y sostenible; en segundo lugar, en la Ley se hace especial énfasis en ofertar los servicios al público desde una perspectiva de inclusión, a todos los miembros de la comunidad sin distinción. En tercer lugar, la red de bibliotecas es considerada como un asunto de Estado, que vincula a todos a participar. En cuarto lugar, la coordinación de la red, como se enunció anteriormente depende del Ministerio de Cultura, a través de la Biblioteca Nacional. En quinto lugar, la Ley no aplica para las bibliotecas de las Cajas de compensación Familiar, sin embargo, con ellas, las bibliotecas públicas establecen la articulación a través de relaciones voluntarias de cooperación o complementariedad.

A finales de los 90 la IFLA-Unesco (2000), diseñó y planteó *El Manifiesto por la Biblioteca Escolar*, de lectura obligada para el personal encargado de atender las bibliotecas escolares y maestros.

Ahora bien, es claro que, en materia de infraestructura, dotación de colecciones y programas de impulso y fomento a la lectura el país ha experimentado un aumento considerablemente en los últimos años. En la actualidad la red de bibliotecas públicas en Colombia sobrepasa las 1500 bibliotecas, sin embargo, el hecho de que no exista una política pública de creación de bibliotecas públicas y escolares, ha generado que los intereses en esta materia sean netamente coyunturales o como resultado de la voluntad política del mandatario de turno, que, una vez finalizado su periodo

de gobierno, concluyen también las estrategias y programas. También es un límite el hecho de que la normatividad que cobija las bibliotecas escolares no es vinculante para todas las instituciones educativas, por lo que su aplicación y desarrollo en la práctica varía considerablemente el enfoque y en algunos casos su presencia es nula. De igual modo se ve como una barrera que continúa matizando las brechas sociales el hecho de que las zonas rurales aún continúan relegadas y no cuentan con la presencia de una Biblioteca Pública o escolar.

En la actualidad, Comfandi cuenta con 2 centros culturales y 19 bibliotecas públicas y escolares, dentro de los principales programas oferentes se encuentra: 1) Formación de públicos; 2) Fomento a la cultura y el patrimonio; 3) Fomento a la lectura; 4) Inclusión y acceso a la información, 5) Emprendimiento cultural; en Alianzas con el Museo la tertulia y el Museo arqueológico de Palmira (Comfandi, 2020)

Particularmente la biblioteca del Colegio de Comfandi Yumbo, tiene la característica de ser público-escolar, lo cual significa que atiende un público diverso, aunque gran parte de su accionar está orientado a servir de apoyo al currículo académico y no ser simplemente un apéndice de la institución educativa. La biblioteca cuenta con una sala de lectura y consulta, con capacidad para 50 estudiantes. Su colección bibliográfica consta de 1.913 títulos y 2.517 ejemplares, además tiene suscripción a un diario y a otras 8 publicaciones (Comfandi, 2020)

Como se dijo anteriormente la articulación real de las colecciones a las necesidades del aula, es la razón de la Biblioteca Escolar. su función no debe limitarse al préstamo en sala y préstamo a domicilio, además de ello se hace necesario conocer los planes área y de aula para (Comfandi, 2020)

- 1) Disgregar la información bibliográfica por unidades temáticas, focos problémicos, unidades o proyectos;
- 2) Apoyar la planeación de maestros, sea por disciplina o áreas temáticas.
- 3) Exponer y exhibir las colecciones que profundicen los temas vistos en las clases.
- 4) Ser un referente legal del currículo y de los procesos pedagógicos;
- 5) Generar espacios de debate y discusión acerca de los principales problemas pedagógicos actuales.
- 6) Capacitar en formación de usuarios tanto a docentes como estudiantes, para potenciar las habilidades de búsqueda y uso de la información;
- 7) crear listados de materiales inclusivos para atender comunidades con necesidades especiales;
- 8) Ofertar cursos en el manejo y actualización de las Tics;
- 9) Informar sobre las actividades académicas y culturales que se realicen en la localidad, y, en especial, de las

programaciones de la red de bibliotecas de la Caja de Compensación y las demás que conforman la red de bibliotecas públicas; 10) Realizar talleres de animación y promoción de la lectura que permitan forjar hábitos lectores; 11) diagnosticar, analizar, proponer y evaluar estrategias que permitan una cualificación constante del servicio.

5.2 LEER PARA RELACIONARTE

En esa línea de ideas, el proyecto “Leer para relacionarte – La Biblioteca Escolar como un espacio vivo”, es un proyecto que nace de la necesidad de establecer una articulación entre las colecciones de la biblioteca y el currículo escolar, particularmente de la asignatura de Cátedra de Paz bajo el enfoque de la Cultura de Paz y No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política; con la contribución de los mediadores estudiantiles y los comités de convivencia del Colegio Comfandi-Yumbo. Este proyecto busca que los estudiantes mediadores aprendan y refuercen sus conocimientos en estas temáticas, que luego serán transmitidos a cada uno de sus grupos en torno al reconocimiento, el tratamiento de los conflictos, la violencia y sus manifestaciones plurales, la diversidad étnica y cultural, la participación democrática, la legitimidad de las Leyes, los DDHH, la inteligencia emocional, la empatía, entre otros. La metodología privilegiada comprende estrategias de animación de la lectura, como la lectura en voz alta de libros informativos, libros silentes, ilustrados y libros álbum y su vinculación con el lenguaje artístico del teatro, la música, la danza y las artes gráficas como la imagen, la caricatura, la fotografía y la pintura que faciliten el desarrollo de los objetivos y conduzcan a la adquisición de aprendizajes significativos.

Los avances que de esta propuesta se esperan son: en primer lugar, que los estudiantes asimilen de una manera divertida y lúdica, métodos y técnicas de transformación de los conflictos que les permita minimizar los episodios violentos que se producen a diario en sus salones de clase. En segundo lugar, con el proyecto se busca impulsar el espíritu crítico e investigativo de los estudiantes, retándolos a la resolución de problemas empleando los materiales bibliográficos con los que dispone la biblioteca, contribuyendo a la generación de prácticas y hábitos lectores significativos. En tercer lugar, la propuesta reitera la importancia de que los estudiantes mediadores y de convivencia se conviertan en promotores de lectura y cultura ciudadana.

Los efectos de la lectura en la construcción de una sociedad más participativa, incluyente y respetuosa de la multiculturalidad se destacan por si solos. Numerosos estudios confirman que

quienes leen tienen mayores actitudes empáticas que quienes no lo hacen, en tanto que la lectura al enseñarnos que hay muchos puntos de vista desde los cuales ver la realidad contribuye al avance del saber, al deconstruir los dogmatismos, los sesgos y los prejuicios. Aprovechar las potencialidades de la lectura en la transformación pedagógica de los conflictos es una invitación y un llamado de atención a toda la sociedad colombiana. Para ello debe hacerse una interpretación crítica del pasado, que permita comprender las causas de la violencia e intervenirlas. Ahora bien, no se quiere decir con esto que la única manera de aprovechar la lectura en el desarrollo de competencias ciudadanas deba estar supeditada al análisis de obras literarias centradas en estas temáticas de manera explícita, también, en la medida que a través de la lectura se ofrece un escenario interesante, lúdico y original, se convierte en una oportunidad para el desarrollo de la creatividad, el aprovechamiento del tiempo libre o simplemente la recreación y el esparcimiento, y esto también es construcción de paz.

Todo lo anterior, nos invita de manera conjunta a buscar nuevas y mejores formas de relacionarnos y a entender que en la transformación de los conflictos todos como sociedad tenemos una gran responsabilidad. Se ha llegado a pensar de manera egoísta e individualista sobre todo en las grandes ciudades, que las múltiples violencias que tienen lugar en nuestro territorio, son una problemática que atañe únicamente a las personas que habitan las zonas rurales, pues son ellos los que por siglos han padecido en carne propia los efectos devastadores de la guerra. Sin embargo, esa visión ha ido cambiando precisamente gracias a la comprensión de nuestro pasado y al incremento de actitudes asertivas derivadas de experiencias lectoras.

El proyecto busca fortalecer las actitudes empáticas de los estudiantes para lo cual recurre tanto a la lectura de textos continuos, entre los que se destacan los textos informativos; como a los textos discontinuos, tales como los libros silentes, álbum y libros ilustrados. Los primeros sirven como insumo para definir los objetivos perseguidos y establecer el plan de acción encaminado al fortalecimiento de competencias ciudadanas y democráticas. Los segundos como una oportunidad de establecer redes intertextuales aprovechando otros discursos, sin depender exclusivamente del lenguaje escrito, como las imágenes, las caricaturas, las canciones, el teatro, la pintura y la danza. Cabe destacar que en este proyecto no se establece una distinción tajante entre los libros ilustrados y libros álbum. El criterio definitorio que se empleó para la recopilación del material bibliográfico que se sugiere en esta propuesta, fue que los libros abordaran los ejes de Cultura de Paz,

Interculturalidad y Cultura Política, apoyándose del recurso artístico de la imagen o el signo. Los libros álbum, libros ilustrados y silentes, además son cortos, para que sirvan como rompe hielo o actividad introductoria que permita una movilización de las ideas previas y una predisposición cognitiva para el aprendizaje. Estos textos están agrupados por ciclo y temática, sin embargo, pueden ser utilizados en cualquier grado, puesto que los contenidos que abordan son transversales al desarrollo del ser humano a lo largo de todas sus etapas, como la empatía, la inteligencia emocional, la transformación de los conflictos, el reconocimiento de la multiculturalidad, la participación democrática y la legitimidad de las Leyes.

Ahora bien, el fundamento teórico del proyecto gira en torno a cuatro conceptos básicos que se describirán a continuación de manera general, estos son: la lectura, la experiencia, la literacidad y el arte.

5.3 LA LECTURA

La lectura es el vehículo por excelencia, a través del cual podemos acceder a la cultura y a la civilización. Esta nos permite acceder a los acervos científicos, sociales, económicos y políticos necesarios en la transformación de la realidad inmediata, que nos exige la búsqueda de soluciones a los problemas a los que nos enfrentamos a diario. El aprovechamiento de la misma, para efectos de esta investigación, se hace en dos direcciones: una epistémica o cognitiva en función del conocimiento de las variables implicadas en el estudio (Cultura de Paz y No Violencia, Interculturalidad y Cultura Política) en correlación con la historia social, política y económica del país. Y la otra personal y social. Mediante la lectura es posible llegar a adquirir una mejor conciencia de sí y un mejoramiento de la autoestima, el reconocimiento de las emociones y la forma de afrontarlas, pronosticando o anticipando las consecuencias futuras de no manifestarlas apropiadamente, evitando tener que vivirlas en carne propia.

La integración de esta visión de la lectura en el currículo de Cátedra de Paz, implica concebir el desarrollo de habilidades sociales como una rutina que debe hacer parte de las actividades curriculares y extracurriculares. Más que centrarse en la codificación o decodificación mecánica de los diversos signos lingüísticos para acumular datos o información, se pretende que los estudiantes se conviertan en lectores y escritores activos mediante la implementación de estrategias de animación y promoción de lectura que permitan el gusto y disfrute de la lectura. Estas

estrategias están encaminadas a ofrecer una experiencia con el conocimiento, por lo que implican ejercicios previos a la lectura, durante la lectura y después de la lectura (Pre-lectura, lectura y post-lectura) Por otra parte, en la medida que logramos un autoconocimiento, nos disponemos para el conocimiento de los otros, puesto que todo ejercicio que aspira a ser significativo cobra sentido en la deliberación intercultural y en la confrontación ideológica, de ahí que la lectura si bien se puede presentar en un escenario personal e individual, termina repercutiendo en los escenarios sociales de manera consciente o inconsciente.

La capacidad de leer y escribir es mucho más que haber aprendido la mecánica de la lectura y la escritura: proporciona mayores posibilidades de sobrevivir en el idioma y es fuente de autoestima, identidad y empatía emocional e intelectual. Leer y escribir permite el acceso a cuentos y otros materiales que forman y desarrollan el pensamiento y ayudan a los niños a desarrollar conceptos. La capacidad de leer y escribir les da acceso a mundos culturales y sociales diferentes y variados. Además, a medida que crece la confianza de los niños en su capacidad lectora, sus conocimientos y su control sobre el lenguaje, éste se hace cada vez más individual y personal³.

El filósofo del lenguaje L. Wittgenstein, en el *Tractatus lógico-philosophicus* (1921), plantea que “los límites de mi lenguaje significan los límites a mi mundo”, de manera inferencial es posible afirmar que la lectura dota a los sujetos de los signos lingüísticos, que, entre tantas cosas, se encargan de dar cuenta de un estado de cosas en el mundo, que en la medida que son ignorados, reducen nuestra comprensión del mismo. Es por ello que leer, nos permite apropiarnos de diversas ideas con las cuales ampliar nuestros horizontes y perspectivas. A partir de esta actividad es posible formar nuestra apreciación de la realidad y nos incentiva a participar de ella.

Para el filósofo J. Searle, el sujeto contribuye a construir la realidad social epistémica mediante el lenguaje. Para este autor los enunciados son resultado de las convenciones culturales y sociales, en las que “hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas” (Searle, 1994, p. 22) Ahora bien, los actos de habla, como los denomina a las oraciones correctamente expresadas, pueden ser: actos de emisión de palabras; actos proposicionales usados al referir y predicar; actos ilocucionarios usados al enunciar, preguntar, mandar o proponer; y actos perlocucionarios, relevante para efectos de un análisis pragmático de la palabra y la *praxis*, en tanto que hacen especial énfasis en los efectos del lenguaje

³ Ministerio de Educación y Ciencia. *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado Hispano-británico en Educación Infantil*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. España.

sobre las acciones, pensamientos o creencias del oyente. Para Michele Petit (2009), “la lectura pone así en marcha el pensamiento, impulsa la actividad de simbolización, de construcción de sentido, de narración”. El objetivo del proyecto es que los estudiantes adquieran herramientas propias de la ciencia social, para observar, explorar y problematizar los fenómenos percibidos en el entorno escolar, familiar y comunitario y proponer estrategias de transformación.

La práctica de la lectura, en síntesis, implica un ejercicio crítico deliberativo que nos inserta en el mundo y nos pone en disputa con los otros, ellos también, lectores y escritores. La palabra brota inesperadamente a partir de la lectura, impulsa al diálogo, a desarrollar una comunicación con el otro y con uno mismo. La lectura procura una ventaja para relacionarse con el otro, pero también incentiva a la autodefinición, ayuda a encontrar la voz propia a los que no la tenían. “La palabra es el sitio donde se escenifican unas disputas continuas y soterradas entre nuestras diferentes apreciaciones del mundo, una lucha por interpretar y crear la realidad y por participar en ella” (Goldin, 1999)

En el establecimiento de hábitos lectores la familia juega un papel importante, partiendo del hecho de que el ser humano aprende por imitación o modelación social. Leer en familia es una actividad que, de ser practicada constantemente, contribuye a fortalecer los lazos entre padres e hijos, estimula la imaginación, la resolución de problemas, la memoria, aumenta el vocabulario, esto explica por qué es muy probable que en las familias donde se tenga hábitos lectores, de cualquier tipo, posean una mayor facilidad para comunicarse entre sí y resolver los conflictos, en tanto que la lectura permite expresar interpersonalmente y de manera más objetiva nuestros sentimientos negativos y positivos, comunicar derechos, necesidades u obligaciones, deseos y opiniones, sin negar las de los otros, en un intercambio libre y democrático. La literatura respecto al desarrollo de habilidades ligadas a la Cátedra de Paz:

...a)Posibilita las habilidades de toma de perspectiva, empatía y role-taking, lo que supone poder conocer otros puntos de vista, llegar a comprender los pensamientos y sentimientos ajenos; b)facilita la identificación del lector o lectora con alguno de los personajes; c)permite la formación y/o modificación de creencias, actitudes y opiniones; la lectura es uno de los métodos más eficaces para la transmisión de actitudes y valores; d)estimula la reflexión y el análisis crítico respecto a la historia y su desarrollo, y e)por contraposición a

los libros de texto, los libros de lectura son elementos importantes y atractivos para los niños y adolescentes que los usan de forma voluntaria y placentera como material de ocio⁴.

5.4 LOS LIBROS INFORMATIVOS, LOS LIBROS ILUSTRADOS Y LOS LIBRO ÁLBUM

Los libros informativos son importantes al momento de dar valor epistémico a la actividad que se propone desarrollar con la literatura, que para esta propuesta sobresale la literatura infantil y juvenil. La propuesta es normativa en dos direcciones: la primera se relaciona con el estudio de normas, Leyes y decretos tanto de organismos nacionales como internacionales, con los cuales el Estado ha adscrito convenios. La segunda con textos, en su mayoría bibliografía relacionada con las categorías de análisis de la Cultura de Paz y No Violencia, La Interculturalidad y la Cultura Política, cuyo valor es prescriptivo, recomendatorio u orientativo. En la primera categoría sobresalen temáticas como el autoconocimiento, la comunicación asertiva y la excelencia personal. En la segunda categoría hallamos las temáticas relacionadas con los valores de la convivencia humana, en los que se destacan los temas de inclusión, y rechazo de cualquier tipo de discriminación, como el racismo, el sexismo, la misoginia, el machismo, la homofobia, la intolerancia ideológica, religiosa, étnica o cultural. En la tercera categoría encontramos la bibliografía relacionada con el juicio político y la deliberación, la esfera pública y la esfera privada, los derechos individuales y colectivos, mecanismos de protección populares o de grupo, organización de la defensa civil, conocimiento de la Constitución Política de Colombia, normas, Leyes y decretos. El conocimiento del rol del Estado Social de Derecho en la promoción de los DDHH, el DIH y el C.P.I, patriotismo y sentido de pertenencia. Finalmente encontramos los que tienen que ver con el incumplimiento de la Ley, la corrupción y su prevención. Se priorizó la bibliografía que hiciera parte de las colecciones bibliográficas de la Biblioteca Pública Eduardo Albán Holguín, de la colección de sala de general, la sala infantil y juvenil; así como también la que se encuentra en la biblioteca Público-Escolar del Colegio Comfandi Yumbo.

Identificar una buena editorial de libros, con trayectoria, es determinante en la formación cognitiva, personal, social y política de los ciudadanos. Es claro que muchos autores sostiene que

⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Las habilidades sociales en el currículo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. España. 1998

la literatura infantil y juvenil no tiene la necesidad de comprometerse con la explicación de ningún concepto de manera explícita, pero la riqueza de sus elementos permite establecer diversas redes intertextuales con otros discursos no escritos u orales, como los pictóricos y artísticos, que puede ser aprovechada para desarrollar habilidades sociales y cognitivas, haciendo el aprendizaje algo interesante, atractivo y llamativo para los niños y adolescentes y además útil en la preservación y conservación de la cultura.

La Literatura Infantil y Juvenil es una tendencia teórica que puede ser estudiada desde diferentes enfoques, uno de ellos es el de la estética de la recepción, que desde la perspectiva de Hans Robert Jauss, dentro de los postulados de la experiencia estética se destacan: La “*Poiesis*, (función cognitiva), *aisthesis* (función epistémica) y *catharsis* (función comunicativa) La *Poiesis* es entendida como la capacidad poética que responde a la necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa; la *aisthesis* como la capacidad que tiene toda obra de arte de renovar la percepción de las cosas: y la *catharsis*, como la posibilidad de liberación del lector de la imparcialidad de los intereses vitales mediante la satisfacción estética” (Soto, 2018)

Para efectos de esta investigación se persigue con la literatura infantil, mediante el disfrute estético, desarrollar el sentido de pertenencia, el autoconocimiento, y el juicio crítico, que pueda conducir al robustecimiento de la memoria histórica del país, que contribuya a reestablecer los lazos sociales. En esa dirección la lectura de libros ilustrados y libros álbum, son una oportunidad para aprovechar los diferentes discursos que son descritos de manera explícita, pero también configuran una serie de signos presentes en la imagen, que, en la relación, autor – obra - espectador logran una sinergia que propicia el aprendizaje y la evocación del diálogo y el discurso.

Dentro de los libros álbum, se destaca la caracterización hecha por Nikolajeva & Scott (2001) que resume las tipologías en : “Simétricos (en los que la imagen y texto narran una historia); complementarios (en los que o bien la imagen o el texto llenan grietas del otro); expansivos” (en los que la imagen soporta la narrativa textual e en los que el texto depende de la narrativa visual); contrapunto (en los que el texto y la imagen se ironizan); y silépticos (en los que el texto y la imagen narran historias de manera independiente)” (Soto, 2018)

La riqueza de la imagen radica en la significación que produce en relación con el texto y el espectador. Sin embargo, esta no siempre acompaña literalmente al texto, pueden contradecirlo,

ironizarlo o ridiculizarlo, permitiendo el surgimiento de preguntas, despertando la curiosidad y el asombro que impulsan el desarrollo de conocimiento. En esa línea de ideas los criterios empleados en la selección de los libros fueron: 1) que permitieran la intertextualidad con otros discursos: las literacidades vernáculas, es decir aquellas que hacen referencia al aprendizaje lector en la vida cotidiana, y las literacidades oficiales o reguladas. 2) que fueran breves para poder dar paso a otros discursos artísticos, como la música, el cine, el teatro o la pintura 3) que permitiera el desarrollo de las competencias de la Cátedra de Paz.

Las estrategias de acción no son descritas a profundidad en este trabajo, se sugiere: la lectura en voz alta, el juego de roles con el uso de títeres, las simulaciones, los cines foros, los debates, las obras teatrales, los estudios de caso, el uso de las Tics y las exposiciones.

Tabla 4. PERSPECTIVA NORMATIVA CURRICULAR DE LA ASIGNATURA CÁTEDRA DE PAZ

INDICADOR:	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS TÓPICOS CONCEPTUALES	GENERAL	CICLO I	CICLO II	CICLO III	CICLO IV
Asertividad	Pregunta Problemática: ¿Por qué algunas personas sufren ante quienes padecen violencia directa y cultural? Tópicos conceptuales sugeridos: * Inteligencia Emocional * Diversidad y desarrollo integral * Desarrollo Socio-afectivo	* Lama, El Dalai, Su Santidad. Conócete a ti mismo tal como realmente eres. Random House Mondadori. Bogotá. 2007 * Ocampo Ramírez, Noel. Método de comunicación asertiva: el método que acerca a las personas. Trillas. México. 2000 * Kalbermatter, María Cristina. Resiliente se nace, se hace, se rehace: talleres de resiliencia y	* Morán, José. El oso y la solidaridad. Panamericana. Bogotá. 2012 * Da Coll, Ivar. Tengo miedo. Babel Libros. Bogotá. 2016 * Morán, José. Las	* Browne, Anthony y Hugo. Fondo de Cultura Económica. Bogotá. 1993 * Morán, José. El tigre y la Tolerancia. Panamericana. Bogotá.	* Fernández, Francisco de Paula. Algo tan sencillo como tuitear te quiero. Planeta. Barcelona. 2015 * Moncur e, Jane Belk. Valores para la vida. The Child's	* Liao, Jimmy. Abrazos. Bárbara Fiori Editora. 1958. * Pilkey, Dav. Un amigo para dragón. Ekaré. Caracas. 1999 * Román, Celso. Los amigos del hombre. Editorial

	*Desarrollo psicoemotivo	valores para niños y adolescentes. Brujas, Córdoba. 2006 * Davidson, Jeff. Asertividad. Prentice Hall, México. 1999 * Cornejo, Miguel Ángel. Enciclopedia de la Excelencia: excelencia personal. Grijalbo S.A. México. 1996	ardillas y el optimismo. Paname ricana. Bogotá. 2012	2012 * Colasanti, Marina. La amistad bate la cola. Santillana. Buenos Aires. 2016	World. USA. 1995 * El libro de las virtudes. Ediciones B. Barcelona. 2011	Carlos Valencia. Bogotá. 1980
Conflictos escolares	Pregunta Problemática: ¿Por qué es tan difícil aceptar y reconocer las diferencias? Tópicos conceptuales sugeridos: * Estimulación socio-cognitiva y psico-emocional * Mediación Escolar y Comunicación * Habilidades Sociales y Resolución de Conflictos * La diferencia como base de igualdad * inclusión de género, etnia, religión, opción de vida, cultura, subcultura,	* Cultural S.A. Pedagogía y Psicología Infantil: Biblioteca práctica para padres y educadores. Madrid. 1999 * Kleinmann, Viviana. Como lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla. Editora Cultural Internacional. Colombia. 2006 * Landeira Ediciones S.A. Psicopedagogía Aplicada en el Aula. Buenos Aires. 2008. * Martínez Zampa, Daniel. Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación, disputas en instituciones educativas, el lugar del otro.	Libros álbum: * Berenger, Carmen . El Rey Mocho. Ekaré. Caracas . 1992. * Velthuis, Max, Sapo y el forastero. Ekaré. Caracas . 2011 Low, Amalia. Las lágrimas de cocodrilo. Ediciones B. Bogotá. 2015 * Bruel, Christina. La hora de	Libros álbum: * Mckee, David. Elmer. Ransom House Mondori. Barcelona. 2014 * Morán, José. El tigre y la Tolerancia. Paname ricana. Bogotá. 2012 * Moss, Miriam . Renata la gruñona. Paname ricana. Bogotá. 2007 *	Libros álbum: * Buitrago, Jairo. Eloísa y los bichos, Babel Libros, Bogotá, 2009 * Stehr, Gérald. Pero, ¿dónde está Ornicar? Tecolote, Mexico, 2004 * Sáez Castán, Javier. La merienda del señor Verde. Ekaré. Caracas. 2007 * Machado, Ana	Libros álbum: * Niño, Jairo Anibal. Yo soy Juan. Red de Solidaridad. Presidencia de la República. Bogotá. 1997 * Browne, Eileen. La sorpresa de Nandi. Ekaré. Caracas. 1996 * Low, Amalia. El rinoceronte peludo. Ediciones B. Bogotá. 2010.

	condición social, política e ideológica	Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 2005. * Barri, Ferran. SOS Bullying: Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia. Wolters Kluwer. Madrid. 2011	los padres. Babel Libros, Bogotá, 2009	Lionni, Leo. Su propio Color. Norma. Bogotá. 2008	María. Niña bonita. Ekaré. Caracas. 1994	* Delacre, Lulu. Natan y Nicolas Alejandro. Norma. Bogotá. 1990
Legitimidad de la violencia	Pregunta Problemática: ¿qué consecuencias trae concebir la violencia como un medio para lograr un fin? Tópicos conceptuales sugeridos: * No Violencia y paz * La violencia Directa y crímenes de lesa humanidad * La violencia cultural verbal * Prevención de la violencia * La violencia y el honor * La Violencia como método	* Chaux, Enrique . Educación, convivencia y agresión escolar. Taurus; Universidad los Andres Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá. 2012 * Vaello Orts, Juan. Claves para gestionar conflictos escolares: un sistema de diques. Alfaomega, I.C.E. Universitat de Barcelona, Horsori Editorial. Bogotá. 2012 * VV.AA. La violencia en las relaciones entre escolares: claves para entender, evaluar e intervenir el Bullying. Alfaomega. Bogotá, 2016 * Micucci, Joseph A. El adolescente en la terapia familiar: cómo romper el ciclo del	* Kasza, Keiko. El tigre y el ratón. Norma. Bogotá. 2006 * Weston, Carrie. Boris, un compañero nuevo en la escuela. Carvajal Soluciones Educativas. Bogotá. 2012 * Low, Amalia. El flamenco calvo. Ediciones B. Bogotá. 2011	* Low, Amalia. El león y los escarabajos estercoleros. Ediciones B. Bogotá. 2011 * Mckee, David. Tres monstruos. Ekaré. Caracas . 2005 * Corentin, Philippe. ¡Cataplum! Corimbo Editorial. Barcelona. 2006	* Browne, Anthony . Willy el campeón. Fondo de Cultura Económica, México, 1992 * Mckee, David. La historia de Tucán. Grupo Anaya S.A. Madrid. 2015 * Low, Amalia. El elefante flaco y la jirafagorda. Ediciones B. Bogotá. 2017	* Picouly, Daniel. El enamorado de Lulú. Pearson Educación. Madrid. 2007 * Sanchez, Diego Francisco. Todos se burlan. Norma. Bogotá. 2009 * Rinck, Maranke. Siento un pie. Norma. Bogotá. 2010

		conflicto y el control. Amorrortu. Buenos Aires. 2006 * Mendoza Gonzalez, Brenda. asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar. Manual Moderno. México. 2014				
Respuestas dóciles ante la violencia	Pregunta Problematiza dora: ¿Qué posición ocupo ante las manifestaciones de violencia? Tópicos conceptuales sugeridos: * El rol del victimario * El rol de la víctima * El rol observador	* Molano, Alfredo. Los años del tropel: Crónicas de la violencia. Santillana. Bogotá. 2006 * León, Juanita. País de plomo: crónicas de guerra. Aguilar. Bogotá. 2005 * Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Colombia) Grupo de Memoria Histórica. La masacre de El Salado: esa guerra no era nuestra. Tarus. Bogotá. 2009 * Rojas Arenas, Erney. Costo social de la modernización del Estado Colombiano. Universidad libre de Cali. Departamento de publicaciones. Cali. 1998 * Hinton, Susan. Rebeldes.	* Kinder De, Jan. Rojo o por qué el bullying no es divertido. Girona Tramuntana. 2014. * Augé, Mireia y Lúcia Olivera y Valentín. Aprende a no hacer bullying. Editorial Mediterrània. 2016 * Martine z, Antonio. La niña	*Cali, Davide. Malena ballena. Libros del Zorro Rojo. Barcelona. 2013 * Liao, Jimmy. El sonido de los colores. Barbara Fiori. Barcelona. 2011 * Aguilar, Luisa y André Neves. Orejas de mariposa. Kalamandra. 2008	*Farré, Luís. Ojos negros. Ediciones SM. 2016 * Aliaga, Robert o. Dorothy. Una amiga diferente. Cuento de luz. 2013 * Sierra, Jordi. El club de los raros. Ediciones SM. 2015	* Ruillier, Jerome. Por cuatro esquinas de nada. Editorial Juventud. 2014 * Roumigu iere, Cécile. La niña silencio. Editorial Edelvives. 2011 * Borrás, Alicia. Nata y chocolate. Editorial Anaya. 2010

		Alfaguara. Madrid. 2005	que no quería hablar. Anaya, Madrid. 1997			
Diversidad y Pluralidad	<p>Pregunta Problemática: ¿Qué límites establece la Dignidad humana a las prácticas discriminatorias?</p> <p>Tópicos conceptuales sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Multiculturalismo y diversidad étnica * Teoría del reconocimiento * Libertad y responsabilidad * Ética de autenticidad * Ética del autocuidado * Teoría de la Justicia 	<ul style="list-style-type: none"> * Narvarte, Mariana E. Necesidades Educativas Especiales. Landería Ediciones S.A. Argentina. * Pizzaro, Eduardo. Ley de Justicia y Paz. Norma. Bogotá. 2009 * Cobos, Hugo. Los Valores en la convivencia humana. Cultural, S.A. Madrid. * Cooper, Adrian. El Racismo. Ediciones Morata. Madrid. 2009 * Rodríguez, Simón y María Elena. La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación. Narcea de Ediciones. Madrid. 2016 	<ul style="list-style-type: none"> * Lionni, Leo. Frederick. Editorial Lumen. Barcelona. 2005 * Daywalt, Drew. El día que los crayones renunciaron. Fondo de Cultura Económica. México D.F. 2016 * Kasza, Keiko. El tigre y el ratón. Norma. Bogotá, 2006 	<ul style="list-style-type: none"> * Boutignon, Beatrice. Cada familia, a su aire. S.L. Hotel Papel Ediciones. España. 2016 * McKeé, David. Elmer. Editorial Beascoa. España. 2012 * Cerda, Mar. Familiario. Comanegra. España. 2014 	<ul style="list-style-type: none"> * Reynolds, Peter. Casi. Editorial Serres. España. 2005 * Tiziana, Rosa. Bolsitas Raras. Editorial Aljibe. España. 2010 	<ul style="list-style-type: none"> * Carrier, Isabelle. El caso de Lorenzo. Editorial Juventud. España. 2010 * Alemany, Elisabet. Del Dret i del revés. Editorial la Galera. España. 2015 * Spier, Peter. Gente. Plataforma, España, 2015
Roles de Género	<p>Pregunta Problemática: ¿promueven y viven los</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Dale, Spenser. Aprender a perder; sexismo y educación. Paidós Ibérica. 	<ul style="list-style-type: none"> * Donalson, Julia. El Dragón 	<ul style="list-style-type: none"> * Paola, Tomiede. Oliver Button 	<ul style="list-style-type: none"> * Colle, Babette. El príncipe ceniciento 	<ul style="list-style-type: none"> * Sánchez Vegara, María Cristina.

	hombres relaciones de equidad, respeto y aceptación de las diferencias con las mujeres, y viceversa? Tópicos conceptuales sugeridos: * El sexismo, la misoginia y el machismo * La homofobia * Libre desarrollo de la personalidad	España. 1993 * VV.AA. Género y literatura en debate. Universidad del Valle. Cali. 2004 * Vintro, Montserrat. Sexismo en la literatura infantil. CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil. Vol.21, núm.217 (jul.-ago., 2008) * VV.AA. Adolescentes ante la diversidad sexual: homofobia en los centros educativos. Los Libros de la Catarata. Madrid. 2009 * VV.AA. Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO. Madrid.	Zog. Editoria l Bruño. España. 2019 * Sanchez , María Isabel. Ada Lovelace. Editoria l Alba. Barcelo na, 2017. * McKee, David. El príncipe Pedro y el oso de peluche . Editoria l Norma. Bogotá. 2006	es una nena. Everest . España. 2007 * Browne , Anthon y. El libro de los cerdos. Fondo de Cultura Econó mica. México . D.F. 1946 * Turin, Adela. Rosa Caramelo. Editoria l Kalandr aka. España. 2012	to. Editorial Destino, Barcelo na, 1990. * Berengu er, Helena y Carmen Ivars. La peluca de Luca: Un cuento para valiente s. Editorial . Editorial Lalala, 2013 * De Dios, Olga. Monstru o Rosa. Apila Asociación Cultural . Zaragoza a. 2013	Coco Chanel. Alba. Barcelon a. 2014 * Bruel, Christian . La historia de Julia la niña que tenía sombra de niño. Babel Libros, Bogotá. 2008 * Herthel, Jessica. Soy Jazz. Editorial Bellaterra. España. 2015.
Participación Escolar	Pregunta Problemática: ¿Qué garantías constitucionales existen para el ejercicio de los Derechos Humanos y la participación política? Tópicos conceptuales sugeridos: * Juicio	* Romero R., Nelson A. Pedagogía de la participación ciudadana. El derecho a elegir y ser elegidos. Magisterio. Bogotá. 1996 * Carro de la Fuente, Luciano. Educando en la participación y la convivencia ciudadana. [s.n.]. Bogotá. 1997	* Rodrigues, André. Las elecciones de los animales. Editoria l Takatuka. Gerona, 2019 *	* Imapala . Sin Fronteras. Editoria l libros del Zorro Rojo. España. 2017 *Lennon, John y Jean Jullien.	* Barbet, Berta y José Domingo. No me hables de Política. Editorial Montena, España, 2017 *	* Mozetic, Brane. El país de las bombas: el país de los prados. Bellaterra. 2014 * Bozzi, Riccardo . El mundo es tuyo.

	<p>Político y deliberación pública</p> <p>* Esfera pública y privada</p> <p>* Derechos individuales y colectivos</p> <p>* Derechos de tercera generación</p> <p>* Mecanismos de protección, populares y de grupo.</p> <p>* Organizaciones de la sociedad civil</p>	<p>* Sepulveda Franco, Alvaro. Manual de participación ciudadana y gestión comunitaria. Asociación Escuela Ciudadana; Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Cali. 2000</p> <p>* VV AA. Construyendo Valores para asumir nuestros deberes. Arquetipo Grupo Editorial S.A. Montevideo. 2003</p> <p>* Rousseau, Jean-Jacques. El Contrato social o principios del derecho político. Panamericana. Bogotá.</p>	<p>Pavón, María. Rula busca su lugar. Editoria l Tramuntana. España. 2015</p> <p>* Minhós, Isabel y Bernard o P. Carvalh o. ¿De aquí no pasa nadie! Editoria l Takatuka. España. 2017</p>	<p>Imagin e. Editoria l Flamboyant. España. 2017</p> <p>* Blanco, Riki. El Deshielo. Editoria l A buen paso. Mataró. 2015</p>	<p>VV.AA, Cómo puede ser la Democracia. Media Vaca editorial , España. 2015</p> <p>*VV.A A. Todos nacemos libres: La declarac ión Univers al de los Derecho s Humano s ilustrada . Editorial RBA libros. España. 2008</p>	<p>Editorial Juventud . España, 2013</p> <p>* Amavisc a Gurdi. Sin agua y sin pan. Editorial Nubeoch o ediciones . España. 2016</p>
Representación Estudiantil	<p>Pregunta Problemática: ¿Cuáles es la importancia del gobierno escolar en la promoción y defensa de los derechos contenidos en el Manual de Convivencia ?</p> <p>Tópicos conceptuales sugeridos:</p> <p>* Construcción</p>	<p>* Bienestar Familiar Regional Valle. Código de la Infancia y la Adolescencia. 2006</p> <p>* Cooperativa Editorial Magisterio. Código educativo (I)Ley general de educación: Ley 60 y Ley 30. Bogotá.</p> <p>* Valencia, Fernando. El Manual de convivencia:</p>	<p>* Low, Amalia. La tortuga ganadora. Edicion es B. Bogotá. 2015</p> <p>* Cannon , Janell. Alatorcida. Juventud. Barcelona. 2000</p>	<p>* Sanna, Frances ca. El viaje. Impedi menta. España. 2016</p> <p>* Dubois, Claude. Akim corre. Loguez edicion es. España. 2015</p> <p>*</p>	<p>* Sabaté, Teresa. Me llamo Asetu. Salvatella. España. 2002</p> <p>* Navarro , Jose. Los diez derechos del niño: Talleres para trabajar</p>	<p>* Fronty, Aurelia. Tengo derecho a ser niño. Blume. España. 2010</p> <p>* VV.AA. De viaje con los derechos de las niñas y de los niños. Octaedro . Barcelon</p>

	de acuerdos * Derechos Fundamentales: El derecho a la educación * Organismos de participación escolar: Gobierno escolar, consejo estudiantil, comité de mediación escolar. * Instituciones garantes de derechos: Defensoría del pueblo, Personería distrital, juzgados de familia y Procuraduría General de la Nación	elementos para su elaboración. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. * VV.AA. La Participación escolar. Las formas, las normas y la práctica de la Democracia en los centros. Cuadernos de Pedagogía. 1996. * Schmidt, Mariana. Perfil del gobierno escolar en Colombia. Alegría de enseñar. Vol.0, núm.16 (nov, 2005)	* Andreu, Andrés. La abeja de más. Takatuka. Barcelona. 2011	Fortes, Anton. A la sombra de los anacardos. OQO Editora. España. 2010	con niños de 7 a 12 años el compromiso de construir un mundo mejor. CCS. Madrid. 2005 * VV.AA. Manos Cooperativas: Juegos y canciones infantiles de siempre para ser siempre amigos (Seminario de Educación para la Paz de la APDH) La catarata. Madrid. 2005	a. 2005 * VV.AA. Los derechos de la infancia. Editorial Anaya. España. 2014
Participación Democrática	Pregunta Problemática: ¿qué garantías hay en la preservación y el mantenimiento de relaciones democráticas participativas? Tópicos conceptuales	* Martínez Ángel, Luis Ángel. Mecanismos de participación ciudadana. Poemía. Cali. 2002 * Torres Quiñones, Manuel Antonio. El Gobierno escolar y otras instancias de participación.	* Tucker, Nicholas. ¿Qué es un niño?. Morata. España. 1994 * López, Susana. La mejor familia	* Skármeta, Antonio. La composición. Ekare. Venezuela. 2011 * Meunier, Henri.	* Kasza, Keiko. El más poderoso. Norma. Bogotá. 2002 * Doumerc, Beatriz. El pueblo que no	* Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. El álbum de los derechos. 2017 * Schkolnik, Saúl.

	<p>sugeridos: * Declaración Universal de los DDHH * El Estado Social de Derecho * Mecanismos de protección de los derechos: Acción de tutela, Derechos de Petición, Acción de cumplimiento, habeas corpus, habeas data * CIDH y C.P.I * Mecanismos de Participación Política * Identidades colectivas, Patriotismo y Sentido de pertenencia</p>	<p>Cali. 2007 * Morales Castro, Carlos Arturo. Tutela y corte constitucional frente a la disciplina y la Justicia en la escuela. Civitas Corporación. Bogotá. 2002 * VV.AA. La Participación escolar. Las formas, las normas y la práctica de la Democracia en los centros. Cuadernos de Pedagogía. Bogotá 1996 * VV.AA. Diccionario básico de Derechos Humanos: cultura de los derechos en la era de la globalización. Tania Groppi. México: FLACSO. 2009</p>	<p>del mundo. Ediciones SM. España. 2005 * Campanari, Jose y Evelyn Daviddi. Trenfujiados. La Fraga. España. 2016</p>	<p>¡Al furgón! . Takatuka. España. 2011. * Redondo, Susana. El día que Saida llegó. Takatuka. Barcelona. 2012</p>	<p>quería ser gris. Ediciones Colihue. Buenos Aires. 2014 * Winter, Jeanette. Malala una niña valiente de Pakistán. Editorial Juventud. Barcelona. 2016</p>	<p>Cuentos de los derechos del Niño. Zig-Zag. * Ponce, Angels. Diferentes. Guía ilustrada sobre la diversidad y la discapacidad. Fundación Adecco.</p>
Incumplimiento de la Ley	<p>Pregunta Problemática: ¿es la Constitución Política un instrumento legal útil en la consecución de los proyectos de vida trazados? Tópicos conceptuales sugeridos: * Los acuerdos</p>	<p>* Santos Guerra, M.Á. La Democracia, un estilo de vida. Cuadernos de Pedagogía. 1996 * Losada Lora, Rodrigo. Niños y jóvenes frente al voto. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 1988 * Zárate, Inés. Valores, Civismo Familia y Sociedad. Rezza Editores.</p>	<p>* De Dios, Olga. Pájaro amarillo. Apila Asociación Cultural. España 2015. * Schoene, Kerstin. Un tobogán de</p>	<p>* Pye, Ali. ¡Copiot a! Ediciones SM. España. 2017 * Isern, Susana. Cartas en el bosque. Cuento de luz. España. 2016 *</p>	<p>* Pintadera, Fran. Una montaña cualquiera. Takatuka Editorial. Barcelona. 2017 * Chmielewska, Iwona. El</p>	<p>* Salaun, Laurence. En Casa hay reglas. Ediciones S.M. España. 2016 * Gehin, Elisa. Érase otra vez un bosque. Intermon Oxfam. Barcelona</p>

	<p>políticos- el contrato social</p> <p>* Autoconocimiento, Autonomía y autocontrol</p> <p>* Conocimiento de la Constitución Política y de sus principios programáticos</p>	<p>Guanajuato. 2003</p> <p>* VV.AA. El Pequeño Ciudadano: Compartir y respetar. Oceano Grupo Editorial. Barcelona.</p> <p>* Salah Zuleta, Guillermo. La constitución, la Libertad y los Derechos Humanos, los deberes sociales del estado y los particulares y el orden económico. Presencia. Colombia. 1987</p>	<p>amigos. Kokinos. España. 2017</p> <p>* albo, Pablo. 71 Ovejas. Canica Books. España. 2016</p>	<p>Paloma, David. Una buena costumbre. Editoria l Bambú. España. 2013</p>	<p>problema. Editorial MTM. Barcelona. 2017</p> <p>* Kimura, Ken. 999 hermanas mudan de charca. Barbara Fiori. España. 2010</p>	<p>a. 2010.</p> <p>* Lionni, Leo. Pequeño azul y pequeño amarillo. Kalandra . España. 2012</p>
Corrupción	<p>Pregunta Problemática: ¿cuál es mi postura y comportamiento ante los hechos que infringen la Ley?</p> <p>Tópicos conceptuales sugeridos:</p> <p>* La racionalidad de la norma</p> <p>* Estado y legitimidad política</p> <p>* Gobernabilidad y Gobernanza</p> <p>* Riesgos jurídicos</p>	<p>* Reyes, Yolanda. Adiós a las trampas. Fondo de Cultura Económica. Bogotá. 2004</p> <p>* Seminario Internacional Corrupción y Derechos Humanos (1: 2004, Noviembre 18: Medellín, Colombia) Corrupción y Derechos Humanos: Estrategias comunes por la transparencia y contra la impunidad. Instituto Popular de Capacitación IPC. 2005</p> <p>* Puyana García, Germán. ¿Cómo somos? los colombianos : Reflexiones sobre nuestra</p>	<p>* Gutman, Claude. Aquella vez yo mentí. Paname ricana. Bogotá. 2012</p> <p>* Samanigo, Félix. El Pastor mentiroso. Combel . España. 2010</p> <p>* Liván, Paco. La cosa que más duele del mundo. OQO</p>	<p>* Weinnan Sharma t, Marjorie. Yo el gran Fercho y el ladrón. Norma. Bogotá. 1998</p> <p>* VV.AA. El burrito ladrón y cuarenta cuentos más. Susaeta . Madrid. 1995</p> <p>* Piñeiro, Claudia . Un</p>	<p>* Oppenheim, Joanne. Ramón recuerda . Norma . Bogotá. 1998</p> <p>* Fitzpatrick, Becca. Mentiras peligrosas. Edicion es B. Barcelona, 2015</p> <p>* Cleveland, Karen. Toda la Verdad. Planeta. Barcelona. 2019.</p>	<p>* Kropp, Paul. El Lunático y su Hermana Libertad. Norma. Bogotá. 1997</p> <p>* Ingenieros, José. El Hombre Mediocre. Panamericana. Bogotá. 1997</p> <p>* Sáinz de la Maza, Aro. El Libro de las mentiras. Molino. Barcelona. 2005</p>

		<p>idiosincrasia y cultura. Panamericana Editorial. Bogotá. 2005</p> <p>* Avila Bernal, Alvaro. Corrupción y Expoliación en América Latina. Grijalbo. Colombia. 1987</p> <p>* Ministerio de Justicia y el Derecho. Estatuto anticorrupción. Ley 1990 de 1995. Imprenta Nacional de Colombia. 1995</p>	<p>Editora. Galicia. 2013</p>	<p>ladrón entre nosotros. Norma. Bogotá. 2005</p>		
--	--	---	-------------------------------	---	--	--

6. CONCLUSIÓN

El objetivo principal emprendido en esta monografía fue dilucidar el impacto de la Política Pública educativa de la Cultura de Paz, respecto al aprendizaje y la transformación de los conflictos; propios de la convivencia en el colegio Comfandi Yumbo en el año lectivo 2019-2020. La relevancia de la investigación estribó en que permitió resaltar el impacto de las Políticas Públicas de la Cultura de Paz en el entorno educativo, actividad ligada a la responsabilidad social asumida por Comfandi en la formación de sujetos críticos inscritos en la cultura, capaces de darse cuenta de las condiciones del mundo en el que viven y de su potencial para transformarlas. Acorde con el enfoque de la filosofía de la Paz, la Teoría Normativa, la Pedagogía Dialógica y el Currículo Crítico se propuso la hipótesis que los conflictos interculturales se resuelven estableciendo criterios legítimos en las que se establezca una relación de gana-gana entre las partes implicadas, lo cual fortalece otros escenarios como los políticos. Estos principios guardan una conexión directa con los estudios sobre la Cultura de Paz y No Violencia, la Multiculturalidad y la Cultura Política, en los intentos por limitar los estragos, las tragedias y la crueldad de la guerra; presentes en toda la historia de la humanidad. En esa dirección la cátedra de Paz asume el reto de promover el compromiso de los países de utilizar el medio de la fuerza, como el último recurso y privilegiar la transformación de los conflictos por medios pacíficos. De igual modo, se mostró la necesidad de hacer las demandas en escenarios públicos, basando los argumentos en un discurso público. Para que estos sean aceptados por una gran variedad de ciudadanos, se hace indispensable a la hora de argumentar las demandas: en primer lugar; emplear el discurso de la Razón Pública que comprende la normatividad que sustenta el paradigma legal de los modelos democráticos participativos occidentales y en segundo lugar; considerar los procedimientos de administración de justicia, cuando están en juego ciertos principios políticos fundamentales como los derechos y deberes derivados del mundo social. La monografía de grado permitió afirmar que los conflictos derivados del incumplimiento de las normas son una tarea que debe tramitarse a lo largo de toda la formación, enfatizando en la necesidad del diálogo permanente y el autocontrol. Otro aspecto que deja ver la política pública y la asignatura de Cátedra de Paz tiene que ver con el potencial para minimizar el aislamiento, la inseguridad y la intimidación escolar. Con relación a la violencia derivada de

los encuentros interculturales se mostró que esta presenta una tendencia a aumentar en la vida humana, tales como los prejuicios, el racismo y la exclusión social, por lo cual prevenirla se hace una tarea esencial, reforzando los lazos empáticos que se muestran con mayor prevalencia en los primeros años de formación, en esa dirección se mostró las bondades de la cátedra para disminuir la aporofobia, la intolerancia ideológica, y de género, la intolerancia religiosa y la intolerancia cultural. El estudio corroboró que la cátedra es efectiva en la deslegitimación de la violencia como método de gestión de los conflictos, a su vez evidencio que una sociedad con una sólida cultura democrática, ordenada bajo condiciones razonables favorables y posibles gracias al conocimiento y divulgación de las leyes y a las tendencias del mundo de la vida, contribuye a la disminución de los conflictos violentos y al sostenimiento de las instituciones políticas y sociales, por ende, a la estabilidad democrática; de ahí que los estudiantes que participaron en el estudio reconozcan los escenarios de participación escolar, la importancia de la participación democrática y la representación estudiantil, así como también el flagelo de la corrupción y las consecuencias del incumplimiento de la ley. En esa línea de ideas se propuso una comprensión de los conflictos en el entorno escolar, que en primer lugar, respondiera constructivamente a un ideal de sujeto político contrastable con el que se muestra en las relaciones sociales cotidianas, ideal en el que sobresale el juicio crítico y deliberativo de los asuntos públicos incluidos los de la Cultura de Paz y la Cultura Política; en segundo lugar, se enfatizó en la pertinencia de la consolidación de un equipo de mediación escolar que en línea con unas rutas pedagógicas claras, contribuya a tramitar los conflictos escolares evidenciados en el proceso de enseñanza-aprendizaje derivados del mundo social. La estrategia propuesta y que guarda conexión directa con la Cátedra de Paz, considera que los conflictos abordados de manera pedagógica vinculando la biblioteca escolar y las estrategias de animación y promoción de la lectura, pueden ser el punto de partida para reforzar los intereses comunes propios del fenómeno de la Interculturalidad, permitiendo reafirmar la identidad propia y las diferencias con sus características particulares que las determinan; y esto solo se puede lograr en el contexto de una Educación Liberadora y tomando la lectura como una actividad transformadora. De ese discurso de la razón pública, hace parte entonces, la estrategia de mediación o transformación pacífica de los conflictos e invita a entenderlos en sus diferentes manifestaciones.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ABBOT, E. (1971) De las cajas de compensación de asignación familiar obrera y del proyecto de Ley de prestaciones sociales. Editorial Jurídica de Chile.
- ALMOND, G. y Sindney V. (1970) La cultura cívica, Madrid.
- ARENDT, H. (2009) La Condición Humana. Madrid. Paidós.
- BANDURA, A. (1987) Teoría del aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Editorial Espasa Universitaria, España.
- BANDURA, A y Walters Richard H. (1983) Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad. Ed. Alianza, Séptima Edición. Madrid, España.
- BOBBIO, N. (1994) El futuro de la Democracia. Fondo de Cultura Económica.
- BOLIVAR, Rosendo (2002) La teoría de las élites en Pareto, Mosca y Michels. Iztapalapa.
- BONINO, L. (2004) Micromachismos. Revista La Cibeles 2, España. Ayuntamiento de Madrid.
- BOTERO, F. (1991) Misión de los servicios bibliotecarios de las Cajas De Compensación Familiar dentro del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. Revista Interamericana de Bibliotecología. Vol. 14. No. 1. Enero-junio
- CAJIAO, F. (1992) Hacia una pedagogía de los valores ciudadanos, los peligros del discurso pedagógico. Fundación FES. Bogotá.
- CANSINO ORTÍZ, C. (1999) La Ciencia Política de fin de siglo. Solitarios Solidarios, Huerga y Fierro editores. Madrid.
- CARPENA, A (2016) La empatía es posible, educación emocional para una sociedad empática. Desclée Aprender a ser, Educación en valores.
- CASADIEGO, B. (2016) De la noche al día: El vuelo de las ideas. Historia de la Red de bibliotecas de las Cajas de Compensación Familiar. Planeta Editorial, Colombia.
- CLAUSEWITZ, C, V. De la guerra (2010) Editorial AGEBe. Argentina.
- COLOMBIA. Acto legislativo No. 02 del 31 de Julio de 2013: Por medio del cual se establecen instrumentos jurídicos de Justicia transicional en el marco del artículo 22 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia.
- _____. Capítulo V. De las Cajas de Compensación Familiar. Artículo 62. Ley 21 de 1982.
- _____. Congreso Nacional “Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”, en Diario Oficial, No. 49.261
- _____. Congreso Nacional “Ley No. 1379 por la cual se organiza la Red Nacional de Bibliotecas públicas”, en Diario Oficial No. 47.593 de 15 de enero de 2010.
- _____. Congreso Nacional. Ley 1620 del 5 de marzo de 2013, “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el

- ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, en Diario Oficial, No. 48.733
- _____ . Constitución Política de 1991. Bogotá, Legis. 1991
 - _____ . MEN. Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. en Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994.
 - _____ . MEN. Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos. 1998
 - _____ . MEN. “Decreto número 1038 del 25 de mayo de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de Paz”.
 - _____ . MEN. Ley General de Educación. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. 2004
 - _____ . MEN. Ley General de Educación. Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia. 1998
 - _____ . MEN. Programa Nacional de Mediación Escolar. 2003
 - _____ . Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. 1994. ● CORTÉS, I. (2012) La Paz Política. Una lectura desde la Filosofía para la Paz. ● CORTINA, A. (1995) En Educación en Valores y Desarrollo Moral. La Educación del Hombre y del Ciudadano. Publicado por I.C.E y O.E.I.
 - _____ . (1997) Ética civil: entre los mínimos de Justicia y los máximos de felicidad. Universitat Ramon Llull,
 - COUTO CABRAL, S. (2011) Desarrollo de la relación entre inteligencia emocional y los problemas de convivencia: estudio clínico y experimental. Editorial Visión de Libros. Madrid.
 - DANA. D. (2001) Conflict Resolution. Mediation tools for everyday life. McGraw-Hill,
 - DE ZUBIRÍA, J. (2012) Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante. Magisterio, Bogotá.
 - DEUTSCH, M. y Coleman, P. (2000) “The handbook of conflict resolution: theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass Publisher”.
 - DIETZ, G. Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles educativos (online) Vol. 39, No. 156. 2017.
 - Educadores socializan sus experiencias en el aula. En Revista La Mano Amiga n° 166 - ago / sep 2017. Pág. 18
 - ENTELMAN, F. R. (2002) Teoría de Conflictos, hacia un Nuevo Paradigma.
 - FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES. La reforma educativa. Ley general de educación. Ley 115 de 1994 y Ley 60 de 1993. Ediciones Fecode. Bogotá. 1994.
 - FILLOUX, J, C. (2001) Epistemología ética y ciencias de la educación. Encuentro Grupo Editor. París.
 - FISHER R y Danny E (1997) Obtenga el sí en la práctica. Cómo negociar, paso a paso, ante cualquier situación. Ediciones Gestión 2000. Barcelona.

- FLÓREZ. R. (2006) Evaluación Pedagógica y Cognición. Editorial McGRAWHILL.
- FOUCAULT, M (1982) Hermenéutica del sujeto. De la piqueta. España.
- FREIRE, P. (1998) Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editores S.A., México.
- FRIEDRICH, C.J. (1997) La filosofía del Derecho. México: Fondo de Cultura Económica.
- GALTUNG, J. (2003) Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización.
- _____ (1999) Tras la violencia, 3r: reconstrucción, reconciliación, resolución, afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Edición ilustrada.
- GLASER, D. (1997) La Teoría Normativa, capítulo I: Teorías y métodos de la ciencia política. Madrid, Editorial Alianza.
- GALLEGO. C. (2009) Conflicto armado y procesos de paz en Colombia: memoria casos FARCEP y ELN. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- GODOY A. O. (1995) Selección de textos políticos de Benjamin Constant. Estudios Públicos. N° 59.
- GUTIERREZ, F. (2005) Educación como praxis política. Siglo XXI Editores, México.
- HABERMAS, J., (1994)"¿Qué significa pragmática universal?", en Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos, Cátedra, Madrid.
- HELD, D. (2007) Modelos de Democracia, trad. María Hernández Díaz., España: Alianza Editorial,
- HERREJÓN, B. (2014) Programas y planes de prevención de la conducta suicida, en Ansaen, A. (Eds), Suicidios. Manual de Prevención, Intervención y Postvención de la conducta suicida. (Cap. 5) Madrid. Fundación Salud Mental España.
- HUSSERL. E. (2002) Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos. Anthropos Editorial. México.
- KANT, I. (1999) Hacia la paz perpetua. Madrid: Biblioteca Nueva, Clásicos del pensamiento.
- LILY, S. Profes los otros niños me dicen mariquita: Bullying o acoso homofóbico escolar y juvenil experiencias y estrategias en España. Revista Magisterio Educación y Pedagogía. Marzo – abril de 2015. Bogotá.
- MANRIQUE, A. (2010) Fundamentos de la organización y del funcionamiento del Estado Colombiano. Dike, Biblioteca Jurídica. Bogotá.
- Manual de Convivencia Colegios Comfandi. Año lectivo 2019-2020.
- MARTÍNEZ, V. (2002) El derecho a la ciudadanía y La Interculturalidad: Argumentos desde la Filosofía para la Paz. en El Mediterráneo: confluencia de culturas.
- MARX, K. (1946) El capital. Fondo de Cultura Económica, primera edición en español, México.

- MEDINA. C. (2009) Conflicto armado y procesos de paz en Colombia, Memoria casos FARC-EP y ELN, Bogotá, Universidad Nacional,
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1998) Las habilidades sociales en el currículo. Centro de Investigación y Documentación Educativa. España.
- MORDUCHOWICZ. R. (1995) De la actualidad a la escuela, la formación social y democrática. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- NINO, C. (1980) Fundamentos de Derecho Constitucional. Buenos Aires: Astrea.
- _____. (1997.) La Constitución de la Democracia deliberativa. Gedisa, Barcelona.
- OLWEUS, Y Limber. (2010) The Olweus Bullying Prevention Program Implementation and Evaluation Over Two Decades. En Jimerson, S., Swearer, S. y Espelage, D. (Eds.), Hand Book of Bullying In School. An internacional perspective. (Cap. 27) Nueva York.
- PALOMINO, M. y Dagua, A. Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. Revista de Investigaciones UNAD. Volumen 9, Número 2, octubre 2010.
- PASQUINO, G. (2011) Nuevo Curso de Ciencia Política. FCE, México.
- PETIT, Michele (2009) El arte de la lectura en tiempos de crisis. Océano Travesía.
- PIZARRO, E. (1991) "La insurgencia armada: Raíces y perspectivas" en Pasado y presente de la Violencia en Colombia.
- PORTELA, J. C, Gutiérrez, F. ¿Una historia simple?, Debates, 2015
- Propuesta pedagógica de Comfandi, Un referente histórico. Departamento de Educación y cultura. 2008.
- RAGIN, Ch. (2007) La Construcción de la Investigación Social. Introducción a los métodos y su diversidad. Siglo del Hombre editores. Universidad de los Andes. Bogotá.
- RAWLS, J. (2004) Justicia como equidad. Una reformulación, Buenos Aires, Paidós,
- _____. (1996) Liberalismo Político Liberalismo político, Barcelona: Crítica.
- _____. (2001) El derecho de gentes y “Una revisión de la idea de razón pública”, España: Paidós.
- REQUEJO, F. (1990) Las Democracias, Ariel, Barcelona.
- RODRIGUEZ, G. (2016) Bibliotecas de Cajas de Compensación Familiar: Recorrido, trascendencia e impacto en los servicios bibliotecarios públicos del país. En De la noche al día: El vuelo de las ideas. Historia de la Red de bibliotecas de las Cajas de Compensación Familiar. Planeta Editorial, Colombia.
- ROUSSEAU, J –J (2007) El Contrato Social, EDAF, Madrid.
- SALAZAR, R y Sandoval, E. (2003) América Latina: conflicto, violencia y paz en el siglo XXI. Libros en Red, Colección Insumisos Latinoamericanos, México.

- SALDARRIAGA, O. (2003) Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá.
 - SANCHEZ, J. E. (2002) Estudios de violencia y conflicto: Aproximación a un análisis transdisciplinar de la violencia política. En Comunicación, Cultura y Política. Revista de Ciencias Sociales.
 - SARTORI, G. (1993) “Definir la Democracia”. ¿qué es la Democracia? Editorial Patria, México.
 - SEARLE, J. (1994) Actos de habla; ensayo de filosofía del lenguaje, Editorial Cátedra, Colección Teorema, Traducción de Luis Valdés Villanueva, Madrid.
 - SHAP, G. (1988) La lucha política no violenta. Criterios y métodos. Santiago: Ediciones Chile América.
 - SOTO, L, M. (2018) Indicios del conflicto armado colombiano en tres libros álbumes publicados entre 2008 y 2012. Tesis de maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. UDFC. Bogotá.
 - VALENCIA, G. (2012) Análisis Institucional y Organizacional de Las Negociaciones de Paz en Colombia, 1982- Universidad Externado de Colombia (Tesis de doctorado) Bogotá.
 - VILLAMIZAR, Darío. (2000) Las guerrillas en Colombia. Una historia desde los orígenes hasta los confines. *Penguin Random House*. Colección Debate, 2017 69 ALAPE. Arturo. Manuel Marulanda "Tirofijo": Colombia, 40 años de lucha guerrillera. TXALAPARTA. México.
 - VV.AA. Proyecto Transdisciplinar de la Unesco. “Hacia una Cultura de Paz”. A/RES/52/13, del 15 de enero de 1998.
 - WHEELER, M. (2003) Negotiation. Harvard Business Essentials Series.
 - 30 años Biblioteca Comfandi Eduardo Albán Holguín. En Revista La Mano Amiga n° 166 - nov / dic 2011.
 - ZEA, L. (1969) La filosofía americana como filosofía sin más. Siglo XXI. Webgrafía:
- Código de buen gobierno y ética empresarial de Comfandi. Disponible en: https://www.comfandi.com.co/sites/default/files/documentos/botonesinterna/2016/Agosto/codigo_de_buen_gobierno_2016.pdf
 - Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online. Disponible en <https://www.merriam-webster.com/dictionary/conflict>
 - Divulgación dinámica. The Education Club. El bullying: el agresor y los testigos. 24 de febrero de 2017. Documento en línea: <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/bullyingagresor-testigos/>
 - El foro, espacio público de diálogo filosófico. Recuperado de: <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/noticias/el-foro-espaciopublico-de-dialogo-filosofico>
 - IFLA/UNESCO, The School Library Manifesto: The School Library in Teaching and Learning for all. IFLA, 2000. Documento en línea: <https://www.ifla.org/ES/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999>.

- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Víctimas: estadísticas e institucionalidad. Marzo de 2016. Documento en línea: <http://www.humanumcolombia.org/victimas-estadisticas-einstitucionalidad/>
- ONU (6 de octubre de 1999) Resoluciones aprobadas por la asamblea general. Declaración sobre una Cultura de Paz. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>
- Colegio Comfandi Yumbo, Asignatura de Cátedra de Paz. Tomado de: <https://colegioyumbo.comfandi.edu.co//paquetes/reportes/generacionreportes/formatoHTML>
- Colegio Comfandi Yumbo. Cátedra de Paz, Competencias, Estándares y desempeños. Recuperado de: <https://www.comfandi.com.co/persona/calieducacion/colegios/colegio-comfandi-yumbo>
- Centro de Memoria Histórica. Disponible en: www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/estadisticas.html



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
ESTUDIOS POLÍTICOS Y RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS**



Acta No.	2019-01	BIBLIOTECARIO: YEBERXON BOLAÑOS ORDÓNEZ		
Fecha (DD/MM/AA):	27/09/2019	Lugar:	BIBLIOTECA PÚBLICO- ESCOLAR COMFANDI YUMBO	
Reunión/Nombre Proyecto:	LEER PARA RELACIONARTE: LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPACIO VIVO			
Objetivo	DIAGNOSTICAR LOS PRINCIPALES CONFLICTOS QUE HACEN PARTE DEL DÍA A DÍA DE LOS ESTUDIANTES MEDIADORES PARA ELABORAR UN PLAN DE ACCIÓN QUE VINCULE LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS Y LA PROMOCIÓN DE LECTURA.			
Hora Inicio:	10:00 a. m.	Hora finalización:	12:50 a. m.	
Asistentes				
Nombre	Cargo	Rol en el proyecto(*)	Empresa Externa	Firma
Luciana M. Lopez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura T-1		
Linda Sofía G.	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura T-1		
Samuel García	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura T-2		
Joseph Escobar	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura T-2		
	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 1-1		
	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 1-1		
Jacobo Castro	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 1-2		
Luciana Gutierrez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 1-2		
Samuel Eduardo	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 2-1		
Juan Sebastian Alvarez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 2-1		
David Alvarez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 2-2		
Solangel Chaguendo	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 2-2		
Emmily Gómez Luna	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 3-1		
Juan Angel Arbelaez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 3-1		
Gabriela Daza	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 3-2		
Adrian Fernandez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 3-2		
Nathaly León	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 4-1		
Allen Samuel Sanchez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 4-1		
Juan Esteban Ortiz Valencia	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 4-2		

Melissa Bravo Olave	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 4-2		
Marcela Pomar	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 5-1		
Isabel Sofía Osorio	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 5-1		
Saray Arias Muñoz	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 5-2		
Alejandro Roman Ordóñez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 5-2		
Laura Sofía Giraldo Yanten	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 6		
Juan Esteban Giraldo	Estudiante	Mediador 6		
Gabriela Moreno Vargas	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 7-1		
Mariana Galarza Gil	Estudiante	Mediador 7-1		
Valeria Fernandez Motato	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 7-2		
Reynel Mañunga Carvajal	Estudiante	Mediador 7-2		
Cristian Perez Velez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 8-1		
Nicolas Rueda Castillo Pasculino	Estudiante	Mediador 8-1		
Santiago Puente	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 8-2		
Isabella Castro	Estudiante	Mediador 8-2		
Sthephany Hoyos	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 9-1		
Mariana Londoño	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 9-1		
Jhousin Andrea	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 9-2		
Alejandra Sanchez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 9-2		
Johan Steven	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 10-1		
Valeria Murcia	Estudiante	Mediador 10-1		
Jaime Andres Bedoya	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 10-2		
gabriela Obando	Estudiante	Mediador 10-2		
María Jose Sanchez	Estudiante	Mediador y Promotor de lectura 11		

AGENDA DE LA REUNIÓN/PROYECTO

1. Verificación del quorum
2. Acercamiento diagnóstico a las necesidades de cada grado y grupo - conocimiento de los mediadores escolares de grado transición a undécimo año lectivo 2018-2019.
3. Presentación del Proyecto LEER PARA RELACIONARTE: LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPACIO VIVO
4. Lista de asistencia

DESARROLLO DE LA AGENDA.

Tipo: I-información, D-decisión, C-compromiso (*)**

No. Ítem	Tipo (I,D,C)	Descripción	Responsable	Fecha Entrega de Compromiso (DD/MM/AA)	
1		Se inició con el saludo de bienvenida y la verificación del quórum, al cual respondieron 39 miembros del consejo, lo cual permite el desarrollo de la reunión.	<i>Comité de Mediación Escolar Colegio Comfandi-Yumbo</i>		
2		Se hace una presentación general del proyecto y se da un espacio para que los Mediadores Escolares, por grado y por nivel presenten las necesidades más apremiantes de su contexto, a partir de las cuales hacer una selección de material bibliográfico oportuno y una propuesta de intervención que contribuya a la consolidación de una cultura de paz.	<i>Auxiliar Servicios Culturales</i>		
3		El principal problema identificado en el grupo de Transición Uno son las interrupciones a las clases, debido a que algunos estudiantes charlan en el transcurso de las mismas	<i>Mediadores y promotores de lectura Transición</i>		
4		En el salón de Primero Uno	<i>Mediadores y promotores de lectura 1-1</i>		
5		En el grado Primero Dos se plantean como principales conflictos los constantes ruidos y gritos en el cambio de hora de clase, el mal manejo de los residuos sólidos, la falta de respeto a la propiedad ajena, los juegos bruscos y el uso de vocabulario inapropiado.	<i>Mediadores y promotores de lectura 1-2</i>		
6		En el grado de Segundo Uno se ve la necesidad de trabajar el autocuidado y el autocontrol.	<i>Mediadores y promotores de lectura 2-1</i>		
7		En el grado de Segundo Dos es importante direccionar las intervenciones a la racionalización de las normas, la autorregulación y el autocontrol.	<i>Mediadores y promotores de lectura 2-2</i>		

8		En el grado Tercero Uno se propone trabajar el respeto por la propiedad ajena, el sentido de pertenencia con el mobiliario y los derechos de los niños, a un nombre y a una nacionalidad.	<i>Mediadores y promotores de lectura 3-1</i>		
9		En el grado Tercero Dos se insta a focalizar las intervenciones en el lenguaje inapropiado, el autocontrol y la prevención del Bullying	<i>Mediadores y promotores de lectura 3-2</i>		
10		En el grado Cuarto Uno se enfatiza en la necesidad de trabajar la prevención de la violencia de género, el racismo y el machismo.	<i>Mediadores y promotores de lectura 4-1</i>		
11		En el grado Cuarto Dos se propone trabajar la prevención de la violencia de género y racismo	<i>Mediadores y promotores de lectura 4-2</i>		
12		En el grado Quinto Uno se hace alusión a la importancia de trabajar sobre los liderazgos y sus implicaciones, la necesidad del ejemplo y coherencia, así como el uso de un vocabulario inapropiado y el autocontrol.	<i>Mediadores y promotores de lectura 5-1</i>		
13		En el grado Quinto Dos es importante dirigir las actividades hacia la prevención de la violencia de género, la autorregulación, el autocontrol y el autocuidado.	<i>Mediadores y promotores de lectura 5-2</i>		

14		En grado Sexto se resalta la necesidad de trabajar la capacidad de escucha y atención, la empatía, la tolerancia y la aceptación de las diferencias.	<i>Mediadores y promotores de lectura 6-1</i>		
15		En grado Séptimo Uno, se destaca la necesidad de trabajar el tema de la autoestima, la aceptación social y sus implicaciones, la violencia de género, la supervisión del buen uso de aparatos electrónicos y su relación con temas de salud sexual y reproductiva, involucrando activamente a los padres de familia.	<i>Mediadores y promotores de lectura 7-1</i>		
16		En grado séptimo dos se enfatiza en la necesidad de trabajar las clases de liderazgo, enfatizando en las implicaciones de cumplir este rol de manera exitosa. Imp0ortancia de trabajar el narcisismo y el bulliing	<i>Mediadores y promotores de lectura 7-2</i>		
17		En el grado Octavo Uno, se recalca la necesidad de trabajar el tema del liderazgo positivo, y cómo reconocer a los líderes negativos. El respeto y reconocimiento de la autoridad, la racionalización de las normas, el autocontrol y la autoregulación.	<i>Mediadores y promotores de lectura 8-1</i>		
18		En el grado Octavo Dos, se recalca la necesidad de trabajar el tema de la autoestima, la aceptación social y sus implicaciones, la violencia de género, la supervisión del buen uso de aparatos electrónicos y su relación con temas de salud sexual y reproductiva, involucrando activamente a los padres de familia, así como tambien el problema de juegos bruscos que terminan en riñas.	<i>Mediadores y promotores de lectura 8-2</i>		
19		En el grado Noveno Uno, se enfatiza en lo oportuno de tramitar los focos de indisciplina presentes en el salón de clase, puesto que estos están afectando el buen desarrollo de los aprendizajes. Por otra parte se comenta un caso que requiere ser analizado de una estudiante con dificultades disciplinarias y de responsabilidad, que aparte de esta situación le cuesta socializar con sus	<i>Mediadores y promotores de lectura 9-1</i>		

20		En el grado Noveno Dos se hace importante trabajar el derecho a respetar la propiedad ajena, la necesidad de contextualización frente a los espacios y sus diferentes normas. Abuso de consumo de SPA, juegos bruscos y riñas. Falta de integración entre pares, educación socio-afectiva. Educación Incluyente (Caso de estudiante con capacidades excepcionales)	<i>Mediadores y promotores de lectura 9-2</i>		
21		En el grado Décimo Uno es pertinente trabajar con los estudiantes la necesidad de autorregulación, enfatizando en la prevención de juegos bruscos.	<i>Mediadores y promotores de lectura 10-1</i>		
22		En el grado Décimo Dos es menester realizar actividades de integración que contribuyan a establecer mejores lazos sociales entre los estudiantes, así como también la necesidad de autorregulación, enfatizando en la prevención de juegos bruscos.	<i>Mediadores y promotores de lectura 10-2</i>		
23		En el grado Once se focalizan las intervenciones en la necesidad de autorregulación, enfatizando en la prevención de juegos bruscos, así como también en la educación socio-emocional.	<i>Mediadores y promotores de lectura 11-2</i>		
24		Finalmente el Auxiliar de Servicios Culturales, vuelve a tomar la palabra para presentar la justificación, el enfoque, los objetivos generales y específicos del Proyecto: "El Club de debate pacífico", en el que se busca articular el proyecto de fomento lector al comité de mediación escolar del Colegio, contribuyendo al desarrollo de competencias ciudadanas y democráticas y de habilidades en termino	<i>Auxiliar Servicios Culturales</i>		
25	I,D,C	Se realiza el registro de asistencia	<i>Equipo Club de debate Pacífico</i>		



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
ESTUDIOS POLÍTICOS Y RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS**

Valoremos la Cultura de Paz del Colegio Comfandi Yumbo.
Dirigida a estudiantes.
(Anónima)

A continuación, encontrarás una serie de preguntas, que tienen como objetivo, alizar las acciones, opiniones y actitudes en torno la Cátedra de Paz en el Colegio Comfandi Yumbo desde tres componentes que son: la Cultura de Paz y no Violencia; la Interculturalidad y finalmente los indicadores del ámbito de la Cultura Política.

Lea detenidamente cada pregunta y responda con la mayor sinceridad posible.

1. A. ¿Cuál es tu edad?

2. A. ¿Cuál es tu edad?

3. B. ¿Cuál es tu grado?

4. C. ¿Cuál es tu género?

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Hombre

5. D. ¿Cuál es tu estrato Socio-económico?

Marca solo un óvalo.

- 1
 2
 3
 4
 Otro: _____

6. E. ¿Cuál es tu posición ideológica?

Marca solo un óvalo.

- Derecha
 Centro
 Izquierda
 Ninguna

7. F. ¿Pertenece a algún grupo étnico?

Marca solo un óvalo.

- Blanco
 Mestizo
 Mulato
 Indígena
 Afrodescendiente
 Otra

8. G. ¿Pertenece a algún credo religioso?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

INDICADORES DEL ÁMBITO DE CONVIVENCIA Y PAZ

I. EMPATÍA FRENTE A PERSONAS EN SITUACIONES DE AGRESIÓN O MALTRATO.

9. 1. ¿Han agredido físicamente a alguien de tu salón y te has ofrecido a ayudarlo? *

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

10. 2. ¿Se han burlado de alguien de tu salón por por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole y te has ofrecido a ayudarlo?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

11. 3. ¿Han insultado a alguien de tu salón y te has ofrecido a ayudarlo?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

12. 4. ¿Han inventado un chisme de alguien de tu salón y te has puesto de su parte?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

II MANEJO DE LA RABIA

13. 5. ¿Te enojas u observas que tus compañeros se enojan y tratan mal a otros o así mismos?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

14. 6. ¿Te han molestado o has visto que han molestado a alguno de tus compañeros hasta el punto de agredirse físicamente?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

15. 7. ¿Te han molestado o has visto que han molestado a alguno de tus compañeros hasta el punto de llegar a los gritos e insultos?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

16. 8. ¿Has llegado a perder el control de tus actos o lo has evidenciado en alguno de tus compañeros debido a un mal manejo de la rabia?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

III. ACTITUDES HACIA LAS JUSTIFICACIONES PARA EL USO DE LA AGRESIÓN

17. 9. ¿Con que frecuencia has compartido la expresión "el que me la hace, me la paga" o la has escuchado de alguno de tus compañeros?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

18. 10. ¿Con que frecuencia has compartido la expresión "Si no se puede por las buenas, toca por las malas" o la has escuchado de alguno de tus compañeros?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

19. 11. ¿Con que frecuencia has compartido la expresión "hay que pelear para que la gente no piense que uno es un cobarde" o la has escuchado de alguno de tus compañeros?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

20. 12. ¿Con que frecuencia has compartido la expresión "la venganza es dulce" o la has escuchado de alguno de tus compañeros?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 Una vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

21. 13. ¿Con que frecuencia has compartido la expresión "la violencia sirve para conseguir lo que uno quiere" o la has escuchado de alguno de tus compañeros?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

IV. ACTITUDES HACIA LAS RESPUESTAS PASIVAS A LA AGRESIÓN

22. 14. ¿Has optado por "mejor alejarte" o lo has visto en alguno de tus compañeros para evadir una agresión?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

23. 15. ¿Han hablado mal de ti a tus espaldas, o de alguno de tus compañeros y has hecho como si no les importara?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

24. 16. ¿Te has reído de chistes o comentarios inapropiados hacia tu persona, o has visto que alguno de tus compañeros lo hizo para evitar conflictos ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

25. 17. ¿Te han empujado a ti o a tus compañeros y han decidido mejor alejarse para evitar conflictoso?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

26. 18. ¿Has escuchado a tus compañeros decir mentiras sobre ti, o le sucede a alguien en tu salón, y deciden comportarse como si no supieran?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

27. 19. ¿En el salón de clase hay estudiantes que te llaman por apodos, o le ha sucedido a alguno de compañeros, y han decidido que es mejor dejar que digan lo que quieran?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

V. ROLES DE INTIMIDACIÓN ESCOLAR.

28. 20. ¿Te ha pasado que alguien te pega o te ofende todo el tiempo haciéndote sentir mal y no has sabido cómo defenderte o le ha sucedido a alguien más de tu clase?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

29. 21. ¿Has dejado de intervenir en las clases por miedo a que tus compañeros se burlen de tus aportes o preguntas? O ¿Has visto que le haya sucedido a alguien de tu salón?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

30. 22. ¿Has participado en retos o de alguna norma grupal que busca dañar la integridad física o mental de otros o has visto que esta situación la ha experimentado alguien más de tu salón?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

VI. TIPOS DE AGRESIÓN

31. 23. En este año lectivo, ¿cuántas veces te hicieron daño con golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos en el colegio? O ¿le sucedió a alguien de tu salón ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

32. 24. En este año lectivo, ¿cuántas veces te hicieron daño en el colegio con comentarios inapropiados o vocabulario soez ? O ¿le sucedió a alguien de tú salón ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

33. 25. En este año lectivo, ¿cuántas veces un compañero de clase te rechazó o no te dejó estar en su grupo? ¿le sucedió a alguien más ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

VII. PERCEPCIÓN DE INSEGURIDAD EN EL COLEGIO

34. 26. ¿Has evitado pasar por algunos lugares de tu colegio porque te da miedo que te hagan algo malo? ¿le ha sucedido a alguien más?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

35. 27. ¿Has dejado de asistir al colegio debido a compañeros que te molestan haciéndote sentir mal? ¿le ha sucedido a alguien más?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

36. 28. ¿Has dejado de hacer algunas cosas (por ejemplo ir al baño, tomar tu refrigerio, etc.) porque sientes que alguien te puede atacar)? ¿le ha sucedido a alguien más de tu clase?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

37. 29. ¿En este año lectivo, en tu salón de clases, cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (por ejemplo, útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones etc.)? ¿le ha sucedido a alguien más?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

INDICADORES DEL ÁMBITO DE PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS VIII. PERCEPCIÓN SOBRE LA DISCRIMINACIÓN EN EL COLEGIO

38. 30. ¿Han aislado a algunas niñas de tu salón porque parecen "poco femeninas"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

39. 31. ¿Cuántas veces algunos de tus compañeros han rechazado a otros por su aspecto físico?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

40. 32. ¿Cuántas veces algunos de tus compañeros han rechazado a otros por su color de piel?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

41. 33. ¿Han aislado a algunos niños de tu salón porque parecen "poco masculinos"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 5 veces o más

42. 34. ¿cuántas veces algunos de tus compañeros han rechazado a otros por parecer "poco inteligentes"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

43. 35. ¿En cuántas oportunidades algunos de tus compañeros han rechazado a otros por tener menos dinero que los demás?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

IX. ACTITUDES HACIA LOS ROLES DE GÉNERO

44. 36. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "el hombre es el que manda en la casa"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

45. 37. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "el fútbol es solamente para los hombres"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

46. 38. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "las mujeres deben ocuparse de limpiar y cocinar para los hombres"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

47. 39. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "Llorar es de niñas"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

48. 40. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "las mujeres deben obedecer a los hombres"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

49. 41. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "las ingenierías son solo para hombres"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 o más veces

X. ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD

50. 42. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que los homosexuales no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 5 veces o más

51. 43. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que quienes practican otras religiones diferentes a la tradicional, no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

52. 44. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que quienes tienen otras costumbres o culturas, como por ejemplo los indígenas, o los afrodescendientes no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

53. 45. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que quienes tienen ideologías diferentes no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

54. 46. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que quienes tienen necesidades educativas especiales diferentes no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

55. 47. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que quienes provienen de otras regiones del país no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

INDICADORES DEL ÁMBITO DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA
 XI. OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN EN EL COLEGIO

56. 48. ¿Cuántas veces el colegio te ha negado la libre expresión de tus opiniones?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

57. 49. ¿Cuántas veces, no te han dejado participar a ti o a tus compañeros, en la solución y reconocimiento de los problemas propios del aula de clases, en las direcciones de grupo o en cualquier otra clase?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

58. 50. ¿Cuántas veces han consultado tu opinión para la creación de normas o acuerdos de clase en pro del mejoramiento de la convivencia?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 5 veces o más

59. 51. ¿Cuántas veces han consultado tu opinión para tomar decisiones sobre actividades del colegio (por ejemplo, salidas escolares, jornadas deportivas, semanas culturales, entre otras.)?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

60. 52. ¿Cuántas veces te han socializado los diferentes espacios en los cuales puedes participar en el colegio, tales como comités, clubes, etc.?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

61. 53. ¿Cuántas veces han consultado tu opinión respecto a las necesidades de infraestructura de tu colegio, dotación de equipos, libros, cambio de mobiliario en mal uso, etc.?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 5 veces o más

XII. ACTITUDES HACIA EL GOBIERNO ESCOLAR Y LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

62. 54. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de tus compañeros que el gobierno escolar es una pérdida de tiempo ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 4 veces o más

63. 55. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de tus compañeros, que votar en elecciones de representantes estudiantiles no sirve para nada ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

64. 56. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de tus compañeros, que la participación estudiantil no cambia en nada el colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

65. 57. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de tus compañeros, que los representantes estudiantiles buscan quedar bien con sus profesores?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

66. 58. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de tus compañeros, que los representantes estudiantiles incumplen sus promesas?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

XIII. ACTITUDES HACIA LAS AMENAZAS A LA DEMOCRACIA

67. 59. ¿Has pensado que si el presidente no está de acuerdo con el Congreso (Senado y Cámara de Representantes), debería cerrarlo? ¿lo has escuchado mencionar de tus compañeros ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

68. 60. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que aquellos que no están de acuerdo con la mayoría representan una amenaza para el país?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

69. 61. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que para evitar la polarización, es mejor que los líderes del país tomen decisiones sin consultar a nadie?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

70. 62. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que los Gobernantes deben hacer valer su autoridad aunque violen los derechos de algunos ciudadanos?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

71. 63. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que las dictaduras (cuando alguien tiene todo el poder del Estado) se justifican cuando traen orden y seguridad?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

72. 64. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que las dictaduras se justifican cuando traen beneficios económicos?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

73. 65. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que el Gobierno debería cerrar los medios de comunicación que lo critiquen?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 Veces
 5 veces o más

XIV. ACTITUDES HACIA EL INCUMPLIMIENTO DE LA LEY

74. 66. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien incumplir una ley si se está buscando resolver problemas sociales (pobreza, desigualdad, etc.)?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más.

75. 67. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien incumplir una ley para proteger a un amigo?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

76. 68. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien incumplir una ley si es la única forma de ganar dinero?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

77. 69. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien incumplir una ley si la ley es absurda?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

78. 70. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien incumplir una ley si así se logra reducir la delincuencia?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

XV. ACTITUDES HACIA LA CORRUPCIÓN

79. 71. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que si un funcionario del Gobierno tiene un salario muy bajo, está bien que acepte dinero a cambio de realizar un trámite?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

80. 72. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que si las propuestas de un candidato son buenas, está bien que ofrezca regalos a cambio de que voten por él?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

81. 73. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que si uno necesita un documento con mucha urgencia, está bien darle dinero a un empleado público para conseguirlo rápidamente?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

82. 74. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien sobornar a otro compañero para que te facilite la tarea?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 5 veces o más

83. B. ¿Cuál es tu grado?

84. C. ¿Cuál es tu género?

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Hombre

85. D. ¿Cuál es tu estrato Socio-económico?

Marca solo un óvalo.

- 1
 2
 3
 4
 Otro: _____

86. E. ¿Cuál es tu posición ideológica?

Marca solo un óvalo.

- Derecha
 Centro
 Izquierda
 Ninguna

87. F. ¿Pertenece a algún grupo étnico ?

Marca solo un óvalo.

- Blanco
- Mestizo
- Mulato
- Indígena
- Afrodescendiente
- Otra

88. G. ¿Pertenece a algún credo religioso?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

INDICADORES DEL ÁMBITO DE CONVIVENCIA Y PAZ

I. EMPATÍA FRENTE A PERSONAS EN SITUACIONES DE AGRESIÓN O MALTRATO.

89. 1. ¿Han agredido físicamente a alguien de tu salón y te has ofrecido a ayudarlo? *

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
- 1 vez
- De 2 a 4 veces
- 5 veces o más

90. 2. ¿Se han burlado de alguien de tu salón por por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole y te has ofrecido a ayudarlo?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
- 1 vez
- De 2 a 4 veces
- 5 veces o más

91. 3. ¿Han insultado a alguien de tu salón y te has ofrecido a ayudarlo?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
- 1 vez
- De 2 a 4 veces
- 5 veces o más

92. 4. ¿Han inventado un chisme de alguien de tu salón y te has puesto de su parte?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
- 1 vez
- De 2 a 4 veces
- 5 veces o más

II MANEJO DE LA RABIA

93. 5. ¿Te enojas u observas que tus compañeros se enojan y tratan mal a otros o así mismos?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

94. 6. ¿Te han molestado o has visto que han molestado a alguno de tus compañeros hasta el punto de agredirse físicamente?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

95. 7. ¿Te han molestado o has visto que han molestado a alguno de tus compañeros hasta el punto de llegar a los gritos e insultos?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

96. 8. ¿Has llegado a perder el control de tus actos o lo has evidenciado en alguno de tus compañeros debido a un mal manejo de la rabia?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

III. ACTITUDES HACIA LAS JUSTIFICACIONES PARA EL USO DE LA AGRESIÓN

97. 9. ¿Con que frecuencia has compartido la expresión "el que me la hace, me la paga" o la has escuchado de alguno de tus compañeros?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

98. 10. ¿Con que frecuencia has compartido la expresión "Si no se puede por las buenas, toca por las malas" o la has escuchado de alguno de tus compañeros?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

99. 11. ¿Con que frecuencia has compartido la expresión "hay que pelear para que la gente no piense que uno es un cobarde" o la has escuchado de alguno de tus compañeros?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

100. 12. ¿Con que frecuencia has compartido la expresión "la venganza es dulce" o la has escuchado de alguno de tus compañeros?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 Una vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

101. 13. ¿Con que frecuencia has compartido la expresión "la violencia sirve para conseguir lo que uno quiere" o la has escuchado de alguno de tus compañeros?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

IV. ACTITUDES HACIA LAS RESPUESTAS PASIVAS A LA AGRESIÓN

102. 14. ¿Has optado por "mejor alejarte" o lo has visto en alguno de tus compañeros para evadir una agresión?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

103. 15. ¿Han hablado mal de ti a tus espaldas, o de alguno de tus compañeros y has hecho como si no les importara?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

104. 16. ¿Te has reído de chistes o comentarios inapropiados hacia tu persona, o has visto que alguno de tus compañeros lo hizo para evitar conflictos ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

105. 17. ¿Te han empujado a ti o a tus compañeros y han decidido mejor alejarse para evitar conflictoso?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

106. 18. ¿Has escuchado a tus compañeros decir mentiras sobre ti, o le sucede a alguien en tu salón, y deciden comportarse como si no supieran?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

107. 19. ¿En el salón de clase hay estudiantes que te llaman por apodos, o le ha sucedido a alguno de compañeros, y han decidido que es mejor dejar que digan lo que quieran?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

V. ROLES DE INTIMIDACIÓN ESCOLAR.

108. 20. ¿Te ha pasado que alguien te pega o te ofende todo el tiempo haciéndote sentir mal y no has sabido cómo defenderte o le ha sucedido a alguien más de tu clase?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

109. 21. ¿Has dejado de intervenir en las clases por miedo a que tus compañeros se burlen de tus aportes o preguntas? O ¿Has visto que le haya sucedido a alguien de tu salón?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

110. 22. ¿Has participado en retos o de alguna norma grupal que busca dañar la integridad física o mental de otros o has visto que esta situación la ha experimentado alguien más de tu salón?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

VI. TIPOS DE AGRESIÓN

111. 23. En este año lectivo, ¿cuántas veces te hicieron daño con golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos en el colegio? O ¿le sucedió a alguien de tú salón ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

112. 24. En este año lectivo, ¿cuántas veces te hicieron daño en el colegio con comentarios inapropiados o vocabulario soez ? O ¿le sucedió a alguien de tú salón ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

113. 25. En este año lectivo, ¿cuántas veces un compañero de clase te rechazó o no te dejó estar en su grupo? ¿le sucedió a alguien más ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

VII. PERCEPCIÓN DE INSEGURIDAD EN EL COLEGIO

114. 26. ¿Has evitado pasar por algunos lugares de tu colegio porque te da miedo que te hagan algo malo? ¿le ha sucedido a alguien más?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

115. 27. ¿Has dejado de asistir al colegio debido a compañeros que te molestan haciéndote sentir mal? ¿le ha sucedido a alguien más?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

116. 28. ¿Has dejado de hacer algunas cosas (por ejemplo ir al baño, tomar tu refrigerio, etc.) porque sientes que alguien te puede atacar)? ¿le ha sucedido a alguien más de tu clase?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

117. 29. ¿En este año lectivo, en tu salón de clases, cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (por ejemplo, útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones etc.)? ¿Le ha sucedido a alguien más?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

INDICADORES DEL ÁMBITO DE PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS
 VIII. PERCEPCIÓN SOBRE LA DISCRIMINACIÓN EN EL COLEGIO

118. 30. ¿Han aislado a algunas niñas de tu salón porque parecen "poco femeninas"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

119. 31. ¿Cuántas veces algunos de tus compañeros han rechazado a otros por su aspecto físico?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

120. 32. ¿Cuántas veces algunos de tus compañeros han rechazado a otros por su color de piel?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

121. 33. ¿Han aislado a algunos niños de tu salón porque parecen "poco masculinos"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 5 veces o más

122. 34. ¿cuántas veces algunos de tus compañeros han rechazado a otros por parecer "poco inteligentes"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

123. 35. ¿En cuántas oportunidades algunos de tus compañeros han rechazado a otros por tener menos dinero que los demás?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

IX. ACTITUDES HACIA LOS ROLES DE GÉNERO

124. 36. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "el hombre es el que manda en la casa"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

125. 37. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "el fútbol es solamente para los hombres"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

126. 38. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "las mujeres deben ocuparse de limpiar y cocinar para los hombres"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

127. 39. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "llorar es de niñas"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

128. 40. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "las mujeres deben obedecer a los hombres"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

129. 41. ¿Con qué frecuencia has compartido o escuchado la siguiente expresión en tu salón de clases: "las ingenierías son solo para hombres"?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 o más veces

X. ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD

130. 42. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que los homosexuales no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 5 veces o más

131. 43. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que quienes practican otras religiones diferentes a la tradicional, no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

132. 44. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que quienes tienen otras costumbres o culturas, como por ejemplo los indígenas, o los afrodescendientes no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

133. 45. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que quienes tienen ideologías diferentes no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

134. 46. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que quienes tienen necesidades educativas especiales diferentes no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

135. 47. ¿Cuántas veces has compartido o escuchado de tus compañeros, que quienes provienen de otras regiones del país no deberían estudiar en este colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

INDICADORES DEL ÁMBITO DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA
 XI. OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN EN EL COLEGIO

136. 48. ¿Cuántas veces el colegio te ha negado la libre expresión de tus opiniones?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

137. 49. ¿Cuántas veces, no te han dejado participar a ti o a tus compañeros, en la solución y reconocimiento de los problemas propios del aula de clases, en las direcciones de grupo o en cualquier otra clase?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

138. 50. ¿Cuántas veces han consultado tu opinión para la creación de normas o acuerdos de clase en pro del mejoramiento de la convivencia?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 5 veces o más

139. 51. ¿Cuántas veces han consultado tu opinión para tomar decisiones sobre actividades del colegio (por ejemplo, salidas escolares, jornadas deportivas, semanas culturales, entre otras.)?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

140. 52. ¿Cuántas veces te han socializado los diferentes espacios en los cuales puedes participar en el colegio, tales como comités, clubes, etc.?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

141. 53. ¿Cuántas veces han consultado tu opinión respecto a las necesidades de infraestructura de tu colegio, dotación de equipos, libros, cambio de mobiliario en mal uso, etc ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 5 veces o más

XII. ACTITUDES HACIA EL GOBIERNO ESCOLAR Y LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

142. 54. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de tus compañeros que el gobierno escolar es una pérdida de tiempo ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 4 veces o más

143. 55. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de tus compañeros, que votar en elecciones de representantes estudiantiles no sirve para nada ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

144. 56. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de tus compañeros, que la participación estudiantil no cambia en nada el colegio?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

145. 57. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de tus compañeros, que los representantes estudiantiles buscan quedar bien con sus profesores?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

146. 58. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir de alguno de tus compañeros, que los representantes estudiantiles incumplen sus promesas?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

XIII. ACTITUDES HACIA LAS AMENAZAS A LA DEMOCRACIA

147. 59. ¿Has pensado que si el presidente no está de acuerdo con el Congreso (Senado y Cámara de Representantes), debería cerrarlo? ¿lo has escuchado mencionar de tus compañeros ?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

148. 60. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que aquellos que no están de acuerdo con la mayoría representan una amenaza para el país?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

149. 61. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que para evitar la polarización, es mejor que los líderes del país tomen decisiones sin consultar a nadie?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

150. 62. ¿ Cuántas veces has pensado o escuchado decir que los Gobernantes deben hacer valer su autoridad aunque violen los derechos de algunos ciudadanos?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

151. 63. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que las dictaduras (cuando alguien tiene todo el poder del Estado) se justifican cuando traen orden y seguridad?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

152. 64. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que las dictaduras se justifican cuando traen beneficios económicos?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

153. 65. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que el Gobierno debería cerrar los medios de comunicación que lo critiquen?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 Veces
 5 veces o más

XIV. ACTITUDES HACIA EL INCUMPLIMIENTO DE LA LEY

154. 66. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien incumplir una ley si se está buscando resolver problemas sociales (pobreza, desigualdad, etc.)?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más.

155. 67. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien incumplir una ley para proteger a un amigo?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

156. 68. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien incumplir una ley si es la única forma de ganar dinero?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

157. 69. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien incumplir una ley si la ley es absurda?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

158. 70. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien incumplir una ley si así se logra reducir la delincuencia?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

XV. ACTITUDES HACIA LA CORRUPCIÓN

159. 71. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que si un funcionario del Gobierno tiene un salario muy bajo, está bien que acepte dinero a cambio de realizar un trámite?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

160. 72. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que si las propuestas de un candidato son buenas, está bien que ofrezca regalos a cambio de que voten por él?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

161. 73. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que si uno necesita un documento con mucha urgencia, está bien darle dinero a un empleado público para conseguirlo rápidamente

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 4 veces
 5 veces o más

162. 74. ¿Cuántas veces has pensado o escuchado decir que está bien sobornar a otro compañero para que te facilite la tarea?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
 1 vez
 De 2 a 3 veces
 5 veces o más

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios



UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
ESTUDIOS POLÍTICOS Y RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS

Valoremos la Cultura de Paz del Colegio Comfandi Yumbo.

Dirigida a docentes.

(Anónima)

A continuación, encontrarás una serie de preguntas, que tienen como objetivo, alizar las acciones, opiniones y actitudes en torno la Cátedra de Paz en el Colegio Comfandi Yumbo desde tres componentes que son: la Cultura de Paz y no Violencia; la Interculturalidad y finalmente los indicadores del ámbito de la Cultura Política.

Lea detenidamente cada pregunta y responda con la mayor sinceridad posible.

1. Email address *

2. A. ¿Cuál es tu edad?

3. B. ¿A qué núcleo del saber pertenece?

Marca solo un óvalo.

- Persona y Sociedad
- Comunicación y expresión
- Ciencia y tecnología

4. C. ¿Cuál es tu género?

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre

5. D. ¿Cuál es tu estrato socio económico?

6. E. ¿Cuál es tu posición ideológica?

Marca solo un óvalo.

- Derecha
- Centro
- Izquierda
- Ninguna Otro:
-

7. F. ¿Pertenece a algún grupo étnico?

Marca solo un óvalo.

- Blanco
- Mestizo
- Mulato
- Indígena Afrodescendiente Otro:
-
-

8. G. ¿Pertenece a algún credo religioso?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

9. H. ¿En qué población se encuentra su mayor carga académica?

Marca solo un óvalo.

- 6 y 7 años
- 8-12 años
- 13 - 17 años

10. I. ¿Desde hace cuánto tiempo labora en la Institución Educativa ?

Marca solo un óvalo.

- De 1 a 2 años
- De 3 a 6 años
- Más de 6 años

11. J. ¿Cuál es el nivel máximo de formación alcanzado?

Marca solo un óvalo.

- Bachiller normalista, técnico o tecnólogo
- Profesional
- Maestría
- Especialización
- Doctorado

12. K. ¿Cuál es su cargo actual?

Marca solo un óvalo.

- Profesor
- Coordinador
- Psicólogo
- Rector
- Personero Otro:
- _____

INDICADORES DEL ÁMBITO DE CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA

I. EMPATÍA FRENTE A PERSONAS EN SITUACIONES DE AGRESIÓN O MALTRATO.

13. 1. ¿En los últimos meses con qué frecuencia ha observado en sus estudiantes actitudes empáticas como ayuda mutua y aceptación de las diferencias de distinta índole?

Marca solo un óvalo.

- 0 veces
- 1 vez
- De 2 a 4 veces
- 5 veces o más

II CONFLICTOS ESCOLARES

14. 2. ¿Cuáles son los conflictos que más se destacan en los grupos que atiende? si es el caso, seleccione más de uno.

Selecciona todos los que correspondan.

- Violencia cultural verbal (gritos, apodos e insultos, falta de diálogo, vocabulario soez, falta de autocontrol)
- Violencia directa (Maltrato físico, golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos)
- Inseguridad
- Aislamiento
- Intimidación
- Hurto
- Violencia Colectiva
- Falta de diálogo
- Falta de autocontrol
-

III. LEGITIMIDAD DE LA VIOLENCIA

15. 3. ¿Cuáles son las justificaciones más recurrentes para el uso de la violencia? De ser necesario elija varias opciones

Selecciona todos los que correspondan.

- La violencia como medio de castigo: "El que me la hace, me la paga"
- La violencia como forma de coerción: "si no se puede por las buenas, toca por las malas "
- La violencia como forma de gallardía: "hay que pelear para que no piensen que uno es un cobarde"
- La violencia como venganza: "La venganza es dulce"
- La violencia como método: "La violencia sirve para conseguir lo que uno quiere"
-

IV. RESPUESTAS DÓCILES ANTE LA VIOLENCIA

16. 4. ¿Cuáles son las respuestas más comunes observadas en sus grupos, frente a la violencia directa y cultural?

Marca solo un óvalo.

- Alejarse, dejar que digan lo que quieran, hacer como si no importara.
- Apelar al debido proceso.
- Responder de la misma manera que el victimario.

INTERCULTURALIDAD

V. DIVERSIDAD Y PLURALIDAD

17. 5. ¿Cuáles actitudes y comportamientos en torno a las diferencias culturales son los más destacados en sus salones de clase? Puede seleccionar varias opciones

Selecciona todos los que correspondan.

- Estereotipos de género
- Prejuicios
- Racismo
- Exclusión
- Aporofobia
- Homofobia
- Intolerancia religiosa
- Intolerancia cultural
- Intolerancia ideológica

VI. ROLES DE GÉNERO

18. 6. ¿Se presenta violencia de género (actitudes machistas y hembristas) directa y cultural en las poblaciones que atiende?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

CULTURA POLÍTICA
VII. PARTICIPACIÓN ESCOLAR

19. 7. ¿En la I.E. y al interior de las clases se consultan las opiniones de los estudiantes para tomar decisiones, resolver problemas, establecer normas o acuerdos y en la programación de actividades del colegio (por ejemplo, salidas escolares, jornadas deportivas, semanas culturales, entre otras.)?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

VIII REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL

20. 8. ¿Qué tan común es, en los grupos que interviene, pensar que el gobierno escolar es una pérdida de tiempo, ser representante estudiantil no sirve para nada, la participación estudiantil no cambia en nada el colegio y que los representantes estudiantiles incumplen sus promesas?

Marca solo un óvalo.

- Muy común
- Poco común

IX. PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

21. 9. ¿En su trabajo diario ha presenciado actitudes en los estudiantes que son amenazadoras para la democracia, tales como el desconocimiento de las instituciones sociales y políticas y su forma de funcionamiento (Por ejemplo las ramas del poder público, las altas cortes, las Cajas de Compensación, entre otras), el escaso reconocimiento de los derechos y deberes para con esas organizaciones, el dogmatismo, el autoritarismo, y la dominación a través de los medios de comunicación?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

X. INCUMPLIMIENTO DE LA LEY

22. 10. ¿Qué tan comunes son las justificaciones para el incumplimiento de las leyes, normas y acuerdos, ya sea por los beneficios económicos que esto acarrea, para encubrir amistades, por falta de legitimidad de las mismas y/o por sus beneficios utilitaristas?

Marca solo un óvalo.

- Muy común
- Poco común

XI. CORRUPCIÓN

23. 11. ¿Qué tan comunes son las justificaciones para el fenómeno de la corrupción tales como ofrecer sobornos para agilizar trámites ante funcionarios públicos, aceptar regalos a cambio de votos, cometer fraude para conseguir lo que se desea?

Marca solo un óvalo.

- Muy común
- Poco común

CURRÍCULO
DE PAZ

A continuación se encuentran unas preguntas abiertas que buscan indagar por las percepciones de los maestros en torno a los componentes de la cátedra de paz, tales como la convivencia y la paz, la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias y la participación política y responsabilidad democrática.

24. 12. ¿En qué grados desarrolla su función?

25. 13. ¿Conoce lo estipulado por la ley 1732 de 2014 y el decreto 1038 de 2015 en torno a la cátedra de paz?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

26. Sí la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, explique como se enteró de su existencia

27. 14. ¿A su modo de ver cómo influye la cátedra de paz en el fortalecimiento de la cultura de paz y no violencia, la interculturalidad y la cultura política?

28. 15. ¿Conoce las rutas que tiene la institución para gestionar los conflictos escolares? Mencionalas.

Marca solo un óvalo.

Sí

No

29. Mencionalas

30. 16. ¿Conoce las estrategias que emplea el colegio para fortalecer la cultura de paz y no violencia, la interculturalidad y la cultura política ?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

31. ¿Cuáles conoce?

32. 17. ¿A su modo de ver, que retos tiene la Cátedra de paz para cumplir con el objetivo de desarrollar competencias ciudadanas y democráticas en el colegio?

33. 18. ¿Qué rol crees tú, que desempeña la biblioteca escolar en los procesos de democratización y ejercicio ciudadano?

34. 19. ¿Cuál es la importancia que tiene la lectura en la gestión de los conflictos, fruto de la diversidad intercultural?

35. 20. ¿Conoce algunos títulos de la biblioteca que abordan la temática de la cultura de paz y no violencia, la interculturalidad y la cultura política?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

36. Si la respuesta es afirmativa, por favor menciónalos

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios