

*MODELOS MENTALES Y CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DE
PEDAGOGIA PARA LA PAZ EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ*

CATALINA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
BOGOTÁ D.C.
2008

*MODELOS MENTALES Y CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DE
PEDAGOGIA PARA LA PAZ EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ*

CATALINA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Monografía:

Para optar al título de politóloga

Director:

Víctor Guerrero Apraez
Maestro en leyes

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
BOGOTÁ D.C.
2008

CONTENIDO

Pág

INTRODUCCIÓN.....	6
1. CAPITULO I: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	12
1.1. ¿VIOLENTOS POR NATURALEZA?.....	12
1.1.1. Capacidad adaptativa y evolutiva.....	16
1.2. ETAPA DE OPERACIONES CONCRETAS: DE LOS 7-11 AÑOS.....	20
1.3. EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	22
1.3.1. Conceptualización de conflicto y paz.....	22
1.3.1.1. Paz.....	22
1.3.1.2. Conflicto.....	24
1.3.2. Teorías de Educación para la paz.....	27
2. CAPITULO II: ANALISIS DE RESULTADOS EMÍRICOS OBTENIDOS.....	31
2.1. ANÁLISIS COMPARATIVO DE DATOS.....	32
2.1.1. Respuesta ante situaciones conflictivas.....	32
2.1.1.1. Análisis de datos : Colegio Nuevo Chile.....	32
2.1.1.2. Análisis de datos: Instituto Alberto Merani.....	33
2.1.1.3. Análisis comparativo de datos obtenidos.....	33
2.1.2. Capacidad Narrativa.....	36
2.1.2.1. Análisis de datos: Colegio Nuevo Chile.....	36
2.1.2.2. Análisis de datos: Instituto Alberto Merani.....	36
2.1.2.3. Análisis comparativo de datos.....	37

3. CAPITULO III: ANALISIS PROFUNDO.....	40
3.1. COMPARACIÓN DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN CON LA TEORÍA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....	40
3.1.1. Variables.....	41
3.1.1.1. Papel en el conflicto.....	41
3.1.1.2. Tipo de mediador.....	43
3.1.1.3. Solución de la agresión: diálogo ó persistencia de la agresión.....	45
3.2. IMPLICACIONES DEL INVOLUCRAMIENTO DE UNA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ RESPECTO DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DISTRITAL.....	46
3.2.1. Obstáculos.....	49
3.2.2. Logros alcanzados.....	52
3.2.3. Desafíos.....	54
BIBLIOGRAFÍA.....	56
ANEXOS.....	59

TABLA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXOS I: ENTREVISTAS.....	59
ANEXO II: RESULTADOS DE TALLERES EN COLEGIOS.....	76
ANEXO III: GRÁFICOS DE VARIABLES.....	85
ANEXO IV: OTRAS VARIABLES.....	86
ANEXO VII: CUADROS DE MICROHISTORIAS DE LOS COLEGIOS.....	88

INTRODUCCION

Durante la historia de la humanidad tanto las sociedades como los individuos que de ellas hacen parte han tendido a resolver los conflictos con el uso de la violencia y la imposición, generando guerra, destrucción, muerte, venganza, y finalmente la no resolución del conflicto. No se asume el conflicto como algo inherente al ser humano y tampoco su desarrollo social, político, económico y hasta espiritual, sino que por el contrario, desde la infancia se enseña a evitarlo y percibirlo como un evento negativo. No lo vemos plasmado en nuestra cotidianidad pese a que lo experimentamos en el hogar, el trabajo, la universidad, en nuestra relación de pareja; en forma latente o manifiesta, ya que el conflicto está inmerso en el marco de nuestras relaciones sociales (*VALENZUELA, 1994*).

El sistema educativo (y todos los dispositivos de enseñanza que en este se enmarcan) no enseña a asumir el conflicto como parte del mismo desarrollo humano ni a resolverlo por medios pacífico. Incluso la historia de la humanidad es la historia de la violencia y los conflictos armados, mostrando así al conflicto como sinónimo de violencia, peligro, problemas. Por esto es necesario que nuestras reglas mentales cambien al punto de asumirlo y a resolverlo por medios no-violentos, con el diálogo, la concertación, el respeto al otro. Sin embargo, ¿es posible que por medio de la educación empecemos a controlar nuestros impulsos violentos, y empecemos a resolver los conflictos de forma dialogante?

Desde esta perspectiva el problema parece radicar básicamente en la relación entre la naturaleza humana y la educación tanto la de la escuela como la que se gesta en el seno familiar, desde los medios de comunicación, y desde todos aquellos individuos o instituciones que inciden en la formación; es decir en la construcción de nuestro imaginario colectivo, de nuestros imaginarios sociales.

La forma como se organizan los imaginarios sociales siempre tienen un punto de partida: la imaginación. La imaginación constituye un factor muy poderoso, que como tal desempeña un papel creador de lo real y lo socio-histórico contribuyendo a la construcción, mantenimiento y cambio del orden de la sociedad (*MOLINARES,*

2005), fuerza que nos interesa porque establece límites entre lo imaginario como mitológico y representativo y la cultura como lo visible y real. Este papel desempeñado por la imaginación en los procesos de construcción de la verdad y de las estructuras sociales, el cual comienza a ser apreciado en la Modernidad primero con Kant (DELEUZE, 1998) y en la actualidad por el conjunto de las ciencias sociales, cada vez con mayor énfasis para una mejor comprensión de la cultura, es la perspectiva que se utilizará en este trabajo.

Es indispensable profundizar el abordaje de perspectivas que contribuyan a entender las razones por las cuales se ha prolongado el conflicto armado, a tal punto de parecer que no tener salida. Dentro de estas perspectiva se encuentra el abordaje de la imaginación, a través de la cual, los individuos pueden ser capaces de construir alternativas de solución no violentas ante situaciones conflictivas. Es de esta forma que la comprensión de las falencias o potencialidades de capacidades narrativas de los niños y niñas, que crecen en un país en medio de una guerra interna, ayudaría a construir una política pública de pedagogía para la paz.

Sin embargo hablar en términos de Nacionales ó incluso Distritales, es un espectro muy amplio de investigación para este trabajo, ya que los colegios a nivel distrital son demasiados, así como la cantidad de estudiantes que entran en los mismos, lo cual requeriría una investigación mucho más dispendiosa. Por lo tanto se estudia el caso de un colegio público del distrito, específicamente en la localidad de Bosa, y el caso de un colegio privado con una pedagogía particular. El primero es el IED Colegio nuevo Chile, el cual se caracteriza por tener la propuesta más innovadora de programas de Educación para la paz a nivel distrital. El segundo es el Instituto Alberto Merani, el cual desde el año 2006 se ha ganado el premio por mejor ICFES a nivel Nacional y además se caracteriza por tener una pedagogía muy diferente e innovadora.

La investigación de estos dos colegios se realiza con el fin de hacer un estudio comparativo que pueda dar respuesta a la siguiente pregunta ¿En qué medida se puede formular una política pública de pedagogía para la paz, a partir de los programas y proyectos relativos a ésta, implementados por organismos oficiales y no oficiales en la localidad de Bosa y el impacto de estos en las representaciones de paz y conflicto de niños y niñas?

Para lo cual se identifican las representaciones de conflicto de los niños y niñas de los dos colegios objetos de estudio, así como las metodologías y pedagogías que se desarrollan en estos dos espacios. Se comparan y analizan las representaciones sobre conflicto y paz identificados en los dos colegios objeto de estudio y los objetivos de los programas y proyectos que en la localidad de Bosa se implementan; e indagar como formular una política pública de pedagogía para la paz a partir de los avances, dificultades y retos arrojados por el estudio.

El modelo de investigación, será entonces, un estudio de caso con una muestra de estudiantes pertenecientes a dos instituciones educativas del primero y segundo grado de primaria. La obtención de datos se hará mediante 2 talleres y observaciones estructuradas de desempeño y con entrevista a profesores, funcionarios encargados de los programas implementados. El modelo investigativo realizado es:



Fuente: elaboración propia, basada en Shaw (1999:65)

El trabajo de campo realizado consistió en:

1. La realización de un taller en 64 niños del Colegio Nuevo Chile, 44 del Instituto Alberto Merani. El taller comprende el análisis de la lectura que los niños hagan al material visual (imágenes de agresión) y de escritura (cuentos pertinentes al tema de estudio) a partir de unas preguntas dadas.
2. La elaboración de observaciones semi-estructuradas a todo el grupo en dos espacios de su desempeño en la institución: dentro del aula de clase y un espacio de esparcimiento.
3. Se hizo una microhistoria de cada institución, así como la lectura del Pensum académico.
4. Se realizaron entrevistas a:
 - i. Profesores de las dos instituciones
 - ii. Funcionaria del SED encargada del proyecto de Derechos Humanos.
 - iii. Directora o coordinado del programa Fundación Escuelas de paz.
5. Se asume un método de trabajo consistente en establecer una relación analítica comparativo de triangulación que permite la obtención de datos se triangulará de la siguiente manera: Organismos oficiales-Organizaciones / Profesores / estudiantes.

Justificación:

El interés por el tema de la educación se da a partir de la tesis de Grado de una estudiante de la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, en la cual se presenta la preocupación por la forma en que en las instituciones educativas en particular y en la sociedad en general, se les está enseñando a los niños y niñas de temprana edad a leer las imágenes que a diario se les presentan. Así esta enseñanza se da a partir de estrategias inducidas para

procesos de aprendizaje, las cuales se enfocan en normas sociales construidas por un devenir histórico, de toda la comunidad educativa, basada en preceptos lineales y estáticos que no permiten el desarrollo de la capacidad de los niños para narrar imágenes, es decir para interpretar desde sus miradas.

Además, se suma a esto, la lectura del libro de Esperanza Hernández Delgado, en donde la autora hace una recopilación de las iniciativas de paz de poblaciones campesinas, indígenas y afro, las cuales se encuentran en medio del fuego cruzado de actores armados. Estas iniciativas de paz se dan en el marco de la neutralidad, y en donde reconstruyen su realidad y su memoria a través de la educación con pedagogías para la paz.

De aquí empiezan a surgir una serie de preguntas: ¿Cómo se está educando a los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas? ¿Cuáles son los imaginarios que ellos tienen del conflicto y de la paz? ¿Cuál es la influencia de los procesos educativos en la construcción de imaginarios? ¿Cómo los imaginarios sobre el conflicto y la paz han influenciado el devenir de la sociedad Colombiana y el conflicto armado? ¿Es la educación un camino para la solución del conflicto armado?

Todas estas preguntas empezaron a ser mucho más complejas a partir de la práctica estudiantil desarrollada en el Programa Suyusama. Allí se fue partícipe de mesas de trabajo para la formulación del Plan Decenal de Educación del Departamento de Nariño, en donde participaron diferentes organizaciones que trabajan el tema de educación para niños en situación de desplazamiento, así como la Secretaria de Educación Departamental de Nariño, la gobernación, y el programa Suyusama. Estas mesas de trabajo se dieron en el marco del proceso que está llevando a cabo Nariño en la planeación de la misma, en donde el enfoque que prima en materia educacional es el de la Educación Pertinente.

A partir de lo cual se precisó la pregunta acerca de la pedagogía para la paz, la *educación pertinente* para la situación de violencia en la que vive Colombia. Esto

debido a que no solo aquellos que son directamente golpeados por los efectos de la guerra son parte del conflicto, sino que también aquellos que viven en las ciudades somos indirectamente afectados por la guerra y hacemos parte ella.

Es aquí donde surge mi mayor preocupación, la cual también hace parte de las apuestas de Programa Suyusama, y es el papel de las organizaciones en el desarrollo de programas educativos. Las cuales actúan de forma aislada en las diferentes zonas y con un enfoque poblacional y de derechos en donde se dejan de lado a otros actores y otras problemáticas.

¿Pero qué hacer para resolver estos obstáculos? y ¿Cuál es la situación y el imaginario de los niños y niñas que viven en Bogotá, que también son afectados por el conflicto armado interno?

Si bien las respuestas a estas preguntas son demasiado grandes, para poder responder a éstas, decidí empezar por una pequeña parte de la población, en un colegio oficial caracterizado a nivel Distrital como el pionero en programas de educación para la paz: El IED Nuevo Chile de la Localidad de Bosa. Pero necesitaba un punto de comparación, para medir el impacto de estos programas en las representaciones de los niños y niñas estudiantes de este Colegio. Por lo cual se escogió una institución educativa privada, en extremo diferente al resto de las instituciones educativas, debido al desarrollo y enfoque pedagógico que utilizan: el Instituto Alberto Merani.

1. CAPITULO I: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

1.1. ¿VIOLENTOS POR NATURALEZA?

Antes de establecer con exactitud lo que entenderemos por conflicto y paz, y cómo influye la educación para la paz en la construcción de las representaciones sobre estos dos términos, es necesario responder a una pregunta que es determinante para estas cuestiones: ¿el hombre es violento por naturaleza? Esta pregunta ha sido objeto de constante debate entre antropólogos, psicólogos, biólogos, politólogos, etc. Algunos adoptando posturas culturalistas y otros con posturas evolucionistas de la violencia, generando enfoques disciplinarios distintos.

Steven Pinker de la psicología evolucionista y teoría computacional de la mente, argumenta que durante muchos años, los intelectuales han tratado de negar la evidencia histórica sobre la natural respuesta del hombre ante situaciones conflictivas, a través de mitos tales como el *salvaje pacífico*, según el cual se concibe al salvaje o al cazador-recolector como al representante de una naturaleza humana no corrompida por la influencia *maligna* de la civilización. Sin embargo, argumenta Pinker, algunos libros publicados recientemente por antropólogos, historiadores y biólogos demuestra que todo eso no es más que romanticismo:

“... en las sociedades más pacíficas de cazadores-recolectores, como los Kung San del desierto de Kalahari, la tasa de asesinatos es parecida a la que podemos encontrar en junglas urbanas americanas modernas como Detroit” (PINKER, 2005)

Sin embargo Julio v. Maffei, Federico Beines y Marcelo Herrera en su libro sobre psicología evolucionista argumentan que el hombre primitivo parece haber sido pacífico y solidario hasta fines del Neolítico, pues de ese período datan ciudades como la primera Jericó, Hacilar y Çatal Hüyük, que a pesar de carecer de murallas su ruinas no muestran signos de destrucción más allá de los esperables por el paso del tiempo. En la tercera de estas ciudades se hallaron restos de abundantes homo sapiens, sin que pudiera comprobarse en ninguno de ellos signos de

violencia, lo cual perduró hasta cuando la agricultura indujo a un asentamiento estable:

“De esta manera la posesividad, la competitividad, la envidia de los bienes, que ya pudieron acumularse, y la violencia, ocuparon un lugar privilegiado en la organización social. Por este motivo el jefe sabio y conocedor del mejor medio para cazar, fue sustituido por el líder guerrero, más fuerte que sabio, pero capaz de guiar al pueblo a la conquista de nuevas tierras con el fin de generar o de apoderarse de mayores riquezas.” (MAFFEI, MEINES, HERRERA)

Si bien, estos autores no niegan la natural agresividad del ser humano, si diferencian entre: la agresividad natural y la agresividad *maligna*. El hombre nace con un potencial de agresión defensiva, que comparte con muchas especies animales... *a la que podemos llamar, como lo hace Fromm (1973), "agresividad benigna", o simplemente agresividad. Ésta es heredada filogenéticamente de nuestros más remotos ancestros, y corresponde a las fuerzas de auto-conservación (MAFFEI, MEINES, HERRERA).*

La agresividad maligna o destructividad, dirigida específicamente a los congéneres con el fin de su eliminación, se adquiere *ontogenéticamente* más tarde, en el marco de las primeras relaciones afectivas y las precoces vinculaciones sociales:

“El primer tipo de agresividad es una forma de respuesta innata, que a lo largo del desarrollo va sufriendo diversas modificaciones adaptativas. La segunda, en cambio nace con posterioridad al establecimiento de relaciones objetales netas y de mecanismos de defensa tales como la identificación con el agresor, que permiten la incorporación de las pautas agresivas de la cultura” (MAFFEI, MEINES, HERRERA).

El niño nace bueno-malo, contando con todas las posibilidades de desarrollo imaginables, las que, a su vez, serán condicionadas por diversos factores del medio y por las disposiciones constitucionales, todo ello conjugado con el mayor o menor grado de libertad logrado. El niño no nace como una tabula rasa, sino con cierto grado de diferenciación y con una gran capacidad para continuar por ese camino, lo más razonable es entender que el niño viene a un mundo ya configurado, en el cual los valores morales impregnan toda la trama de las interrelaciones. (MAFFEI, MEINES, HERRERA)

Donald Brown incluye entre los rasgos documentados en todas las culturas el conflicto violento, la violación, la envidia, la posesividad sexual y los conflictos intragrupal y extragrupal. Pinker, para seguir su argumento, cita a Daly y a Wilson, quienes argumentan: que *matar al propio antagonista es la técnica más básica de resolución de conflictos, y nuestros antepasados los descubrieron mucho antes de ser personas*" (PINKER, 2005)

Lo que se intenta sugerir aquí es que si bien la violencia o la agresividad del ser humano están en su naturaleza como mecanismo de respuesta ante situaciones conflictivas, es el entorno y la cultura lo que imprime un tipo de agresividad hacia el otro como mecanismo de posesividad y de conquista, de superar al otro en términos económicos. Lo cual es parte del desarrollo de las sociedades modernas-capitalistas, en donde la concepción de *conquista-territorialidad* se imprime socialmente como condición del desarrollo del Yo. *La agresión no está genéticamente vinculada a la sexualidad, sino que se mezcla con ésta a posteriori, dando lugar a una deformación contra-evolutiva de la necesidad de vinculación, transformada así en necesidad de dominio del otro* (MAFFEI, MEINES, HERRERA).

Sin embargo aun queda un vacío conceptual que es necesario aclarar: ¿es lo mismo hablar de violencia y agresividad?

La agresividad según Mario López, investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos (Universidad de Granada, España), es una propensión a conducirse o comportarse de manera agresiva. Lo que no es claro para López, es si estos comportamientos agresivos responden a un valor de supervivencia inherente al ser humano ó hacen parte de la violencia como un producto estrictamente cultural (LÓPEZ M, 2004).

De esta manera establece dos tipos de agresividad, por un lado aquella que se usa como mecanismo de supervivencia para el mantenimiento de nuestra especie. Desde la biología, por ejemplo, nos sugieren que algunas hormonas como la testosterona pueden favorecer el comportamiento agresivo (LÓPEZ M. 2004).

Por otro lado López, establece la agresividad desnaturalizada, aquella que está despersonalizada, que no se justifica por la auto-protección, sino que se vincula a la violencia, es decir las armas ó la ideología median entre el agresor y la víctima.

De esta manera se toma a la violencia como una construcción cultural, que a través de la agresión, alcanza objetivos que tienen que ver con prejuicios que genera la ideología, con la defensa de identidades, territorios e incluso con la competitividad entre seres humanos. Es decir, la violencia es, más que una acción, una palabra que denota o expresa diferentes acciones, en diferentes espacios, con diferentes actores, y adquiere nuevas significaciones en distintos tiempos históricos. Como palabra forma parte de una pluralidad de discursos cotidianos y disciplinares, aparece en diversos contextos explicativos y con diversas interpretaciones en el tiempo.

En síntesis la violencia, es entendida en esta investigación, como una palabra construida cultural e históricamente que denota ciertas acciones ó ciertos sentimientos, en distintos contextos, en los cuales se intentan evidenciar las nociones de *bien y mal, amigo-enemigo*. De esta forma la agresión *desnaturalizada* es una acción que hace parte de la noción de violencia. Por el contrario la agresión por *supervivencia*, no es una construcción cultural y no hace parte de la *violencia*, sino que es parte de la naturaleza del hombre como mecanismo/acción de auto-protección.

El problema radica, entonces, en que la humanidad se ha acostumbrado a la palabra *violencia*, y a las acciones que esto connota. La violencia se convierte en un método “natural” de resolver conflicto tanto a nivel macro como micro, en donde la eliminación de enemigos ficticios creados por ideologías, identidades, territorialidades finaliza con el desvanecimiento del respeto al otro. Ese otro se convierte en un enemigo potencial que amenaza la soberanía (estatal, personal, cultural) justificando así guerras, agresiones y violencias contra-violencias.

1.1.1. Capacidad adaptativa y evolutiva

A partir de la segunda guerra mundial, los países de todo el mundo han intentado a través de organismos internacionales, acuerdos, leyes, tratados de paz y alianzas entre Estados en guerra, conseguir la “paz”. Además de organismo que intentan garantizar los derechos humanos y la protección de la vida, criminalizando el terrorismo de estado, los actos violentos contra la población civil, masacres, genocidios, etc. En este sentido, el mundo intenta llegar a una “paz” anhelada, utilizando los mecanismos necesarios para llegar a ella, con la premisa de que las cosas pueden cambiar, y tomar un rumbo mucho más positivo para el desarrollo de la humanidad.

Además, de esta búsqueda constante de la paz y el rechazo continuo de hechos violentos, la mente humana es un sistema complejo de muchas partes, y esta complejidad mental hace posible que la condición humana sea *perfectible*, es decir que nuestras facultades mentales evolucionen para encajar con cosas reales del mundo, el ser humano es capaz de adaptarse a las necesidades que su entorno le exige para poder sobrevivir ó hacer más satisfactoria su existencia... *la facultad numérica evolucionó para encajar con verdades reales del mundo que en cierto sentido existen con independencia de cómo puedan conocerlas los seres humanos.” (PINKER, 2005)*

La genética del comportamiento establece, por ejemplo, que las adaptaciones mentales son lo que los biólogos llaman adaptaciones facultativas (PINKER, 2005): un aspecto crucial de su diseño está orientado a percibir las variaciones ambientales e introducir los ajustes necesarios para encontrar la estrategia óptima de comportamiento. De la misma forma el Institucionalismo Cognitivo, el cual se basa en los desarrollos de la Epistemología Evolucionaría (MANTZAVINOS, 2001), establece que el cerebro humano tiene un contenido cognitivo que supone un proceso de crecimiento del conocimiento, es decir, que se caracteriza por una gran capacidad de aprendizaje a lo largo de su vida.

Así, la mente humana tiene la capacidad de aprendizaje para adaptarse a las exigencias y cambios constantes en su entorno, haciendo necesario que las decisiones tomadas por un individuo sean coherentes con ese entorno cambiante. En otras palabras, esa capacidad de aprendizaje para responder a las exigencias del ambiente, es la capacidad de la mente humana de resolver problemas que se le presentan a un individuo en el proceso de interacción con el ambiente.

Así mismo, Paige partiendo de la creencia de que *"toda explicación psicológica termina tarde o temprano por apoyarse en la biología o en la lógica"*, afirma que el hombre actúa para responder a sus necesidades, las cuales, en última instancia, pueden reducirse al restablecimiento del equilibrio con el medio

Pinker, a través de la Teoría computacional de la mente explica como la inteligencia y la racionalidad puede surgir de un proceso físico:

"... las creencias y recuerdos no son otra cosa que información, la cual reside en ciertas estructuras y patrones de actividad del cerebro. Pensar y planificar son secuencias de transformaciones de esos patrones. Querer e intentar son estado-meta que gobiernan esas transformaciones a través de una sistema de retroalimentación basado en las discrepancias halladas en el mundo entre el estado-meta y la situación presente, y que las transformaciones tienen objeto reducir". (PINKER, 2005)

Es decir la información contenida en el cerebro humano, nos sirve como patrón de comportamiento, que se adapta ó modifica según las exigencias del ambiente. El estado-meta sería entonces un problema o conflicto que se le presenta a un individuo con la situación presente, lo cual le exige transformaciones de la información que tiene, a través de un proceso de retroalimentación, permitiendo una respuesta racional de la situación-problema.

Así mismo North, Mantzavinos y Shariq definen la mente como una compleja estructura que activamente interpreta y al mismo tiempo clasifica las diversas señales recibidas por los sentidos, *"...la mente clasifica las experiencias del ambiente físico, así como aquellas del ambiente sociocultural- lingüístico"* (MANTZAVINOS, NORTH, SHARIQ, 2004).

Según la Epistemología Evolucionaria, el aparato cognitivo de los humanos es el resultado del mecanismo de selección natural, en el cual el cerebro humano ha evolucionado debido a su capacidad de resolver continuamente problemas en el ambiente...*La mente humana se ha desarrollado en un proceso evolutivo largo de variación y selección y así está diseñado para solucionar los problemas específicos de su ambiente*"(MANTZAVINOS, NORTH, SHARIQ, 2004)

Según Hayek, la mente es un sistema de clasificación de reglas, *"la mayor característica de la mente humana es su potencial para crear nuevas reglas, es decir, para agrupar los eventos en clases"* (MANTZAVINOS, NORTH, SHARIQ, 2004). La puesta en común y la acumulación de descubrimientos a lo largo del tiempo y el establecimiento de reglas y convenciones hacen posible lo que denomina el institucionalismo cognitivo como *modelos mentales*. La mente es entonces un sistema basado en reglas, que las clasifica y las organiza, produciendo modelos mentales, que serían los mecanismos de resolución de problemas. La mente es el mecanismo que le permite al cerebro resolver problemas a través del inter-juego con el entorno.

En este proceso, de resolución de problemas, el cerebro primero clasifica el problema como antiguo (*old*) o como nuevo (*new*). Si se enfrenta a un problema antiguo la mente utiliza rutinas para solucionar los problemas, pero si es un problema nuevo, la mente clasifica, elige o crea reglas para resolver los problemas (FLORES, 2007). En este proceso, las *reglas* son las unidades básicas del conocimiento y *"proponen la clasificación de los mensajes del ambiente o la información interna del organismo"* (MANTZAVINOS, 2001). Es de la agrupación y ordenamiento de las reglas que surgen los modelos mentales.

De la misma forma Piaget considera que la constancia evolutiva se manifiesta a través de las llamadas *invariantes funcionales*, es decir, las constantes de la actividad inteligente: las correlativas tendencias a la organización y a la adaptación. La actividad inteligente lo que hace es organizar reglas para la

adaptación del organismo al medio ambiente y así mismo a un proceso de evolución. Aquí se distinguen dos modalidades básicas interrelacionadas: asimilación y acomodación¹. Los seres vivos incorporan elementos del medio para su sostenimiento, pero a fin de lograrlo, debe imprimirles cambios estructurales (asimilación), a la vez que sufre modificaciones adaptativas (acomodación)²:

"nunca puede haber una ruptura radical entre lo nuevo y lo viejo" porque "el organismo sólo puede asimilar aquellas cosas para cuya asimilación lo han preparado asimilaciones pasadas" (FLAVELL, 1984)

Debido a que los modelos mentales están elaborados por reglas, el aprendizaje es *"el mecanismo complejo de modificación de reglas de acuerdo con la retroalimentación recibida del ambiente"* (FLORES M, 2007). Con el aprendizaje, la mente tiene la capacidad de almacenar reglas que han sido exitosas en la solución de problemas. Si la misma regla o grupo de reglas es verificado varias veces por la retroalimentación en el ambiente, los modelos mentales se estabilizan generando creencias.

En el proceso de aprendizaje se vuelven importantes también los postulados de acomodación y asimilación de Piaget, ya que son estos los que permiten una total adaptación del organismo a las exigencias del ambiente, toda la adaptación intelectual y perceptual, esto es, todo el proceso de desarrollo cognitivo, consiste en una interiorización de las acciones, en donde las reglas sufren un cambio importante, y así mismo los modelos mentales.

Así, si bien es cierto que es innato en el hombre responder de forma agresiva o violenta (según lo establecido socialmente) a situaciones conflictivas, también es cierto que parte de esta agresividad, en especial la que usamos para la eliminación del otro, es aprendida o copiada debido a reglas generadas en el

¹ Se denomina *acomodación* a los cambios que sufre un organismo para poder incorporar un objeto, y a las modificaciones que a su vez resultan de dicha incorporación. La *asimilación*, por su parte, consiste en las modificaciones que es necesario producir en un objeto para efectivizar su íntima incorporación al organismo.

² Estos factores están al servicio de una constante aproximación hacia un equilibrio final, nunca alcanzado. Es decir nunca alcanzamos un equilibrio final, sino que por el contrario el proceso de evolución, adaptación y desarrollo del ser humano jamás se acaba, ya que siempre va a encontrar conflictos con el ambiente, el cual también es cambiante y no estático.

ambiente y en nuestro entorno con los demás por lo cual es posible inferir que por medio de la educación estos comportamientos o respuestas agresivas en situaciones conflictivas pueden ser modificables. Uno de los caminos entonces para el cambio de modelos mentales sería la educación para la paz, la cual trataremos más adelante. Por ahora lo que se hará es entender cómo funcionan esos modelos mentales en los niños de temprana edad.

1.2. ETAPA DE LAS OPERACIONES CONCRETAS: 7-11 AÑOS

Antes de seguir con lo que sería el tema central de la investigación, es indispensable entender el desarrollo cognitivo de los niños, esto debido a que los niños son la población objeto de estudio, en especial aquellos niños y niñas entre los 6-8, ya que es más o menos en este periodo, en el que ya se tiene representaciones del mundo real según Jean Piaget. De esta forma haremos una pequeña explicación de lo que este autor llama el periodo de las operaciones concretas. Es importante aclarar que, si bien Piaget establece un rango de edad entre los 7-11 años, en este periodo de desarrollo cognitivo, este autor y en general aquellos que saben sobre el tema, toman en cuenta la edad de desarrollo más no la edad cronológica.

De esta forma en la etapa de las operaciones concretas puede empezar a los seis o a los siete años, y terminar a los once o a los doce, pero siempre se inicia después de la de representaciones o intuiciones simples, y se continúa con la de operaciones formales. Piaget atribuye esta nueva capacidad de pensamiento lógico en cada periodo a una combinación de maduración creciente y de experiencias físicas y sociales, las cuales proporcionan oportunidades para la equilibración (*LABINOWICZ, 1998*)³. En esta etapa el niño se vuelve más socio-céntrico, cada vez más consciente de la opinión de otros. El niño se vuelve cada vez más capaz de pensar en objetos físicamente ausentes que se apoyan en imágenes vivas.

³ Cada periodo se considera como en un nivel superior de equilibrio.

A partir de la mitad del segundo año de vida aquel mundo sensorio-motor *"es transformado en otro cuyas cogniciones superiores son manipulaciones de la realidad, interiores, simbólicas"* (FLAVELL, 1984). El área intelectual se ve dominada por las "representaciones mentales". Y tales representaciones revelan la novedosa capacidad de distinguir entre significados y significantes.

Hemos llegado así a la adquisición fundamental: la "función simbólica", también denominada "función semiótica", Inmediatamente el pequeño comenzará a emplear las imágenes significantes como anticipaciones de nuevas acciones: la acomodación, motor de la imitación, se ha vuelto más activa que en el periodo sensoriomotor. Mientras la acomodación provee significantes, la asimilación hace lo propio con los significados. En el nivel que ya podemos llamar representacional, las asimilaciones y acomodaciones anteriores se mezclan con las actuales

Es decir, el niño en este periodo no recibe los significantes de forma estática, sino que los que ya tenía, los cuales son adquiridos desde los padres, los asimila con aquellos significantes que le llegan del ambiente, para de esta manera resolver conflictos que se le presentan. Los modelos mentales son entonces en este caso, un conjunto de significantes y significados, que anticipan una acción, pero que son adaptados (asimilados y acomodados) según la exigencia del ambiente.

Aunque en este proceso de aprendizaje se producen modelos mentales individuales, las personas en un proceso comunicativo, a través del lenguaje y los símbolos, generan modelos mentales compartidos. De esta forma la cultura logra sus efectos propios por medio de los algoritmos que realizan la hazaña que llamamos aprendizaje. Y el aprendizaje sólo puede ser útil y poderoso si está dirigido a ciertos usos, en nuestro caso a la transformación de representaciones sobre conflicto y paz.

1.3. EDUCACIÓN PARA LA PAZ

1.3.1. Conceptualización de paz y conflicto

1.3.1.1. Paz

Desde que la *Paz* comenzó a ser considerada como un objeto de estudio científico, las aproximaciones que se han realizado a ella han sido múltiples, para ello se han utilizado las aportaciones de otras disciplinas y elaboraciones propias que han enriquecido la perspectiva general sobre la conducta humana. La aparición del concepto de *paz* ha estado ligada al de *guerra*, pues ambos aparecen casi coetáneamente. Este concepto obedece a la necesidad de frenar la Guerra cuando esta última aparece como práctica y, probablemente, también como concepto. (MUÑOZ y LÓPEZ, 2002).

De esta forma, según Francisco Muños y Mario López, investigadores del Instituto de Paz y Conflicto de la Universidad de Granada, con la aparición de las guerras más crueles que han azotado a la Humanidad -la Primera, la Segunda Guerras mundiales y el potencial holocausto nuclear-, es cuando se comienza a construir una *teoría de la paz* mucho más profunda, coherente y compleja. Y es precisamente en esta fase cuando nace la *Investigación para la Paz*, la cual ha tenido como virtud ampliar los horizontes epistemológicos de las ciencias y dotar de un utillaje nuevo e interdisciplinar a las mismas para que ciertamente se produzca un avance significativo en el tratamiento y las soluciones a los problemas intelectuales y reales de los seres humanos, ha contribuido a generar nuevas perspectivas de análisis tales como el pacifismo, la cultura de la paz o la no-violencia.

Los movimientos pedagógicos del mundo de entreguerras que abordaron un tipo de educación y formación más democrática, junto a los movimientos no-violentos capacitaron los primeros pasos de la *Investigación para la Paz*. El concepto de paz nace así como ausencia de guerra o como situación de no-guerra, era la *paz negativa* (concepción que aun es la dominante). Sin embargo, ya desde finales de la década de los cincuenta en la *Investigación para la Paz* los conceptos claves

pasaron a ser la *paz positiva* y la *violencia estructural*. Así la paz positiva era el resultado de una construcción consciente de una paz basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar política y socialmente, de generar expectativas, y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas, etc. (MUÑOS y LOPEZ, 2002)

Así se llega a un nuevo concepto de paz positiva, que supone un nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia y cultura reconciliadora, que persigue la eliminación de la violencia estructural y cultural, al tiempo que se busca la armonía social y el respeto a los derechos de todos así como un modelo de desarrollo sostenible y solidario.

De la misma forma, Jesús Antonio Bejarano⁴ cree que el concepto de paz como paz positiva se construye a raíz de los acuerdos políticos de procesos de paz que conforman una estructura política que resguarda la situación de paz: “esos acuerdos negociados deben conducir tanto a un nuevo orden político, mediante la modificación de las reglas del juego para el ejercicio de la política, como la reconfiguración del poder político” (BEJARANO, 1999)

Para Vinenc Fisas, al igual que los anteriores autores concibe la paz como paz positiva. Para este autor, la paz es algo más que la ausencia de guerra, de la misma forma que es también evidente que en una guerra no puede haber nunca paz. La paz la entiende entonces como “la conjunción e interacción de varias “D”: desarrollo, derechos humanos, democracia y desarme... la ausencia de cualquiera de estas “D” es un factor de violencia sea a nivel personal social o internacional, por lo cual la paz bien puede entenderse como el proceso de fortalecimiento de cada uno de estos factores...”

Por otro lado, para Johan Galtung la paz es también la condición, el contexto, para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta de tal manera que creamos paz en la medida que somos capaces de transformar

⁴ Principal investigador en el tema de Resolución de Conflictos en Colombia, asesinado en 1999.

los conflictos en cooperación de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo. Es así, que desde las aportaciones de Galtung en la Investigación para la paz y en especial a las concepciones sobre paz, hace su aparición la noción de *paz imperfecta*.

La paz imperfecta (MUÑOZ, 2001) supone aquellas instancias cotidianas de paz, que no solo muestra que la paz no es perfecta, sino la inevitabilidad y el potencial transformador de los conflictos. Para Francisco Muñoz es importante reconocer la paz como elemento constitutivo de las realidades sociales. La paz, en esta investigación, se entiende desde su perspectiva perfectible, como un proceso inacabado de las conductas individuales, sociales y colectivas, que comprometen comportamientos pacíficos para solucionar los conflictos que a diarios se presentan. Son además los procesos que permiten el respeto al otro y sus diferencias por medio del dialogo y la concertación.

1.3.1.2. Conflicto

La concepción dominante del término conflicto está dado por situaciones, historias, contextos y desarrollos sociales que han determinado el devenir de nuestras sociedades. Este devenir ha estado marcado por el uso de la violencia para solucionar los conflictos que se presentan, sea entre Estados, comunidades, o individuos. De esta forma en casi todas las sociedades hubo preocupación por el conflicto y sus potencialidades destructivas. Existieron y existen diversas fórmulas destinadas a afrontar el conflicto, tanto desde el más puro saber popular, como desde la propensión de las sociedades humanas por estudiar sus relaciones.

Las investigaciones que desde distintas áreas del conocimiento tienden a generar conocimientos y técnicas para reducir el uso de la violencia en la solución de conflictos internacionales, comienzan con el final de la segunda guerra mundial. A su vez, a partir de la investigación de esta clase de conflictos y otros, recién contemporáneamente se está desarrollando una teoría del conflicto en general, desde distintas perspectivas y con distintos nombres: Polemología, Estudios sobre la paz, Teoría de Conflictos y otros.

Específicamente la *Teoría de Conflictos* actual, se nutre en una visión del conflicto como categoría genérica, afrontando una actividad investigativa compleja que tiene por valor superior revertir, o al menos atenuar el fenómeno de la violencia, y por misión, dotar de una base teórica y axiológica que pueda sustentar la formación de expertos en resolución de conflictos. Así mismo, abarca un campo que se extiende desde los conflictos que tienen lugar en el plano internacional, hasta los que se generan entre individuos, pasando por los conflictos grupales interestatales.

De esta manera investigadores como Vincenc Fisas⁵, con un enfoque de Resolución de Conflictos desde la no-violencia, establecen que “la cultura de la violencia está presente en nuestra vida cotidiana, y afecta de manera especial a millones de personas de todo el planeta que han de soportar conflictos armados de gran crueldad o situaciones de injusticia, dominación, pobreza y sufrimiento” (*FISAS, 2001*).

Estos conflictos armados hacen uso de la violencia de la manera más cruda, es “una forma determinada de ‘regular’ los conflictos, caracterizada por hacerlo mediante el uso de la violencia a gran escala. La guerra es por tanto una opción, pero no un recurso ineludible, puesto que el conflicto podría ser tratado por otros medios... Una opción existe solo en la medida en que está en un cuadro mental de posibilidades, y éstas evolucionan de una forma u otra en el transcurso de nuestro desarrollo como sociedad” (*FISAS, 2001*).

Estos métodos guerreristas de los Estados actuales son vistos por las personas como una forma de defensa de la soberanía estatal, ya que durante toda la historia, o por lo menos la que enseñan en las instituciones educativas, el desarrollo de las sociedades está marcada por el uso de la fuerza y la violencia contra el enemigo (el otro) para defender un territorio, una ideología. Es decir dentro de los imaginarios y percepciones de las personas no hay más opciones

⁵ Director de la Escuela y titular de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos en la Universidad Autónoma de Barcelona

que el uso de la violencia para solucionar los conflictos, incluso cotidianos, debido a la construcción de modelos mentales establecidos por el desarrollo de sociedades guerreristas.

Así las cosas el concepto de conflicto se concibe en un sentido negativo, sinónimo de desgracia, problema y algo indeseable, confundiéndose incluso con el término violencia. En el ámbito escolar se percibe como disfunción o patología, situación que es preciso corregir y evitar.

Sin embargo esta no es más que una distorsión de lo que debe ser el significado real del conflicto para la sociedad, el cual se debe concebir como “un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia, que puede ser negativo o positivo según como se aborde o termine...suele ser producto de un antagonismo o una incompatibilidad entre dos o más partes...” (FISAS, 2001)

Johan Galtung, uno de los fundadores y protagonistas más importantes de la investigación sobre la paz y los conflictos sociales, aboga por “una perspectiva positiva del conflicto: como un reto; la incompatibilidad de metas es un desafío, tanto intelectual como emocional, para las partes involucradas. Así el conflicto puede enfocarse como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana” (GALTUNG, 2003).

De la misma forma, en el Libro Vasco de Educación para la Paz, escrito por el Consejo de la Juventud de Euskadi, se plantea que “el conflicto es consustancial a la vida, es la propia relación entre individualidades diferentes. El conflicto es inherente a la diferencia. En este sentido el conflicto deja de ser algo negativo o positivo en sí mismo. Lo positivo o lo negativo será la forma de su resolución de ese enfrentamiento entre personas distintas”.

Es decir, se debe interpretar el conflicto como parte de la cotidianidad del individuo, y como parte esencial de su desarrollo y evolución. Esto debido a que el conflicto le permite enfrentarse a su realidad, la cual está sujeta a contradicciones y dilemas con el mismo, con los otros, y con la sociedad. Esto le exige encontrar caminos para solucionar estos dilemas y contradicciones, lo cuales pueden ser positivos ó negativos.

1.3.2. Teorías de Educación para la Paz⁶.

Según Rafael Grasa, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Educación para la Paz ha nacido dos veces. La primera, en los años veinte y treinta de la mano de los movimientos de renovación pedagógica impactados por la Primera Guerra Mundial. La segunda, en los años sesenta, cuando el riesgo de holocausto nuclear y la guerra del Vietnam llevaron a la investigación para la paz a proponer una estrategia de divulgación de sus resultados. (GRASA, 2008)

La educación para la paz, tal como hoy se entiende, tiene sus antecedentes muy próximos en nuestro siglo y nace gracias a los aportes teórico-prácticos de los organismos internacionales, el movimiento de la Escuela Nueva y el movimiento de Investigación sobre la paz, se desarrolla como respuesta a los efectos de las últimas guerras mundiales.

De esta manera, ha evolucionado durante los últimos años, gracias a los aportes de diferentes autores que se ocupan de los temas de paz y conflictos, a tal punto de considerar a la Educación para la Paz como algo esencial, no solo para la resolución de conflictos armados, sino también para el desarrollo de la vida diaria de los individuos, de las sociedades, y de los gobiernos.

⁶ Algunas de las definiciones de la educación para la paz que utilizaré a continuación, fueron sacadas de la revisión bibliográfica hecha por Andrea Flórez con motivo de la monografía de Grado ya que es una revisión completa y juiciosa sobre lo que significa Educación para la paz para diferentes autores, organizaciones e instituciones a nivel nacional e internacional.

Vicent Fisas argumenta que *"...desde la educación para la paz... hemos de educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable y la elección con conocimientos y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política"* (FISAS, 2001). El Objetivo es educar contra el conformismo y para una conciencia crítica y transformadora, enfatizando en la necesidad de educar en y para el conflicto y la paz desde una perspectiva positiva. Desarrollando conocimientos, valores y actitudes del adentro y fuera de la aulas, que permitan generar habilidades para afrontar los problemas de forma no violenta.

Así mismo John Paul Lederach concibe la Educación para la Paz como *"un proyecto, no sólo pedagógico, sino también analítico, crítico y creativo"*. Supone formas pedagógicas para promover una perspectiva positiva del conflicto y la paz, desarrollando una conciencia global y fomentando la imaginación creativa en la búsqueda de alternativas para solucionar problemas. Considera que el conflicto debe ser tratado en las aulas como materia de clase en la medida en que este hace parte de la vida cotidiana, con especial atención en los conflictos sociales y la forma de construir la paz (LEDERACH, 1989).

Xesus Jares⁷ por su parte establece que la Educación para la Paz es *"...un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto (...), y que a través de la aplicación de enfoques socio-afectivos y problematizantes, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad..."* (JARES, 1999). Supone la educación en valores y le da una gran relevancia a la dimensión transversal que afecta los elementos y etapas educativas. Relaciona la Educación para la Paz con la educación para la convivencia democrática la cual le compete a toda la sociedad. Al igual que los otros autores, considera que se debe educar en los valores que

⁷ Impuso asociaciones como la **Nova Escola Galega**, donde impulsó el grupo de **"Educadores pola paz"**, o en la **Asociación Española para la Investigación para la Paz (AIPAZ)**.

implican la construcción de una ciudadanía democrática, tanto en el aula como por fuera de ellas.

Para Kjell-Ake Nordquist, Profesor Asociado en el Departamento de Investigaciones de Paz y Conflictos en la Universidad de Uppsala, la Educación para la Paz es; “*un proceso de formación de mentes con el propósito expreso de entender y practicar formas no violentas de resolución de conflictos*”. La transformación implica la creación de alternativas, es decir que las personas utilicen las capacidades creativas para la resolución de conflictos. A diferencia de los otros autores establece que este campo posee una dimensión teórica y normativa, en donde el concepto que se tenga de paz determina el contenido de la educación para la paz. También considera los valores como la base del pensamiento, ya que es sobre estos que se generan los conflictos. (En: FLORES, 2007)

Es decir, la Educación para la Paz va mucho más allá de los conflictos entre Estados, para llegar al individuo y las interacciones interpersonales que este tiene en la sociedad, como su unidad esencial de análisis. Hace parte de un campo más amplio que “estudia los mecanismos para la transformación de valores, habilidades y por consiguiente conductas relativas a la manera en que las personas y los grupos resuelven problemas derivados de la interacción interpersonal” (CASAS, 2007)

No solo se trata de dar herramientas para que las personas resuelvan sus conflictos derivados de la interacción interpersonal, sino que además se construyan estrategias pedagógicas en todo los niveles de la sociedad que permitan la re-significación de lo que se entiende por *paz y conflicto*.

Se pretende entonces que los términos de *paz y conflicto* se re-signifiquen como valores. Es decir que la paz sea entendida, por las personas, como un proceso inacabado de conductas pacíficas para resolver los conflictos que se les presenten (*noción de paz imperfecta*). Lo cual implica que la persona sea capaz de tomar

decisiones críticamente, teniendo en cuenta su contexto, y mirando al otro, no como un enemigo, sino como un individuo con las mismas necesidades y con particularidades que lo hacen diferente del resto de la comunidad.

Este sentido crítico permitirá la apropiación de su realidad, es decir que es capaz de ver su realidad y su entorno críticamente. Se dará un cambio en su cultura, en sus estructuras mentales, en la forma en que lee su realidad. Por tanto es fundamental generar una conciencia social y un cambio en los valores para que se pueda incidir en la erradicación de los factores estructurales y coyunturales que generan la violencia construyendo una nueva cultura. El camino es un proceso mixto de creación de conciencia individual y social, junto con los cambios de estructuras sociales, económicas, políticas y culturales.

2. CAPITULO II: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EMPIRICOS OBTENIDOS

En este capítulo se realiza un análisis comparativo de los resultados empíricos obtenidos para la comprensión del estado en el que están las dos instituciones en dos puntos fundamentales para el trabajo de investigación: la respuesta ante situaciones conflictivas y la capacidad de narración de niños y niñas.

Es importante aclarar que si bien es significativo indagar lo que la familia le enseña al niño y a la niña, ya que la familia es su primer y más inmediato marco de referencia y de enseñanza para sus comportamientos en ciertas situaciones, y en fin, en su construcción de modelos mentales, este estudio no pudo llegar a indagar hasta este espacio de profundidad

Para el desarrollo de este capítulo, también se tomaron en cuenta cuatro variables, que por demás son fundamentales para el desarrollo de la educación para la paz. El primero de ellos se refiere al contexto en el que se ubican los estudiantes, las familias y en general el colegio, su entorno social, cultural y económico. El segundo de los criterios es la identificación de las competencias que cada colegio desarrolla en su currículo. Un tercer criterio es lo referente a los métodos educativos para el desarrollo de las competencias, y además los objetivos de este currículo. Una penúltima variable se refiere a la capacitación e investigación de los docentes. Por último se evidencian la forma en que el colegio maneja los conflictos que se presentan en el aula y sus procedimientos (Ver: Anexo XII).

2.1. Análisis comparativo de datos

Los talleres aplicados tenía como objetivo identificar cómo los niños interpretan el conflicto y como resuelven situaciones de agresión. Se intervinieron niños de 1 y 2 grado en el Colegio Nuevo Chile y de propo-beta y propo-C en el Instituto Alberto Merani, con un rango de edad de 6-8 años con un total de 63 niños y niñas en el Colegio Nuevo Chile y 44 en el caso del Instituto Merani⁸.

2.1.1. Respuesta ante situaciones conflictivas.

En el primer punto del taller se preguntó: *Si un compañerito te coge tus colores sin pedirte permiso, ¿Qué haces?* Esta pregunta tenía tres opciones: *Le hablas, lo gritas, le pegas.* Estas fueron las respuestas:

2.1.1.1. Análisis de datos: Colegio Nuevo Chile

Para primer grado (ver: anexo II, Grafico I) cada niño o niña debían marcar con una x una o más opciones. Como se ve en la grafica, es paradójico que el 78 % de los niños escogieron la primera pregunta, es decir que al tener algún tipo de problema con otro compañero, en donde uno coge una pertenencia del otro sin pedirle permiso, el afectado entra en un dialogo.

Además de la evidencia teóricas sobre la respuesta agresiva inmediata de los niños ante situaciones conflictivas con sus pares, en las observaciones realizadas en este estudio durante el desempeño del niño y la niña en el aula, se reiteró lo que argumenta la teoría, fueron recurrentes los casos en los que los niños de primero, respondieron agresivamente ante conflictos con sus compañeros. Aquí no solo era evidente la agresión verbal, sino que también la violencia física se manifestó, además, como la respuesta más recurrente.

Este fenómeno también ocurrió con los niños y niñas de grado segundo. Al observar la elección masiva de la primera opción (hablas con él) en grado primero, en segundo grado esta misma pregunta se realizó en grupo con el objetivo de

⁸ 32 de primero y 31 de segundo en el Colegio Nuevo Chile. Y 22 niños y niñas para propo-beta y 22 en propo-C para el Instituto Alberto Merani.

poner a discusión las respuestas de todos los niños, es decir que las respuestas de unos fueran confrontadas por los otros compañeros. Sin embargo la respuesta fue la misma, e incluso ningún niño o niña confrontó la respuesta de su compañero.

2.1.1.2. Análisis de datos: Instituto Alberto Merani

Como es evidente, si bien, el porcentaje no es tan alto, si se da una variación con respecto a las respuestas de los niños del Nuevo Chile, en la medida en que los niños y niñas del Instituto Merani (Ver: Anexo II, Gráficos: IV y VI), son un poco más conscientes que en ocasiones responden de manera agresiva y violenta, así sea físicamente o verbalmente, ante situaciones conflictivas con otro compañero. En el Instituto Merani se reduce la elección de la primera opción a un 50% en los dos cursos, con una variación bien interesante, y es que muchos escogieron dos opciones incluso jerarquizándolas.

En estos dos cursos, también se realizó la pregunta colectiva, y las respuestas fueron muy parecidas a las de opción múltiple. Además de dar las respuestas a la pregunta, los niños y niñas daban las razones de porque la agresión, de cómo se sentían ante tal situación. Lo cual confirma que los procesos llevados a cabo por el Instituto, son efectivos en sus objetivos. Así mismo evidencia la consciencia que los niños tienen sobre sus sentimientos y sobre el acto en sí. Como actúan, porque actúan, que soluciones dan. Lo cual es un primer paso para que el individuo implicado en la situación, aprenda de la situación, evolucione, se adapte, hasta poder lograr una solución concertada ante situaciones conflictivas, al punto de cambiar incluso sus percepciones y sus modelos mentales.

2.1.1.3. Análisis comparativo de datos obtenidos

Para Maffei y sus colegas la agresión destructiva aparece precisamente por la necesidad del niño de desarrollar las fuerzas expansivas del Yo sofocado por esa "libertad" de los condicionamientos instintivos, y que ha hecho que el hombre tenga manifestaciones agresivas no por supervivencia, sino por territorialidad, por un objeto.

Al preguntarles sobre su reacción en el momento en que un compañerito les coge los colores sin permiso, la respuesta mayoritaria de los niños y niñas en los dos colegios (como ya se subrayó anteriormente), fue *hablas con él*.

Esto negaría entonces la hipótesis de Maffei y sus colegas, a cerca de la natural respuesta agresiva del infante ante una situación en la un objeto (signo de territorialidad) es la razón de la disputa. Sin embargo en la evidencia empírica (en la observación realizada) los niños muestran una respuesta violenta ante estas situaciones. Entonces ¿cómo se podría explicar que el niño diga una cosa y haga otra?

Es posible que estas respuestas no solo se den debido a que el niño o niña responda a lo que el adulto interventor quiere escuchar sino que también responda al conocimiento del niño de lo que debe hacer en estas situaciones conflictiva, pero no está lo suficientemente internalizado en los modelos mentales del niño.

“...los niños interrogados también pueden haber enmascarado su pensamiento por el deseo "de enunciar preceptos morales satisfactorios para el adulto" que estaba realizando la observación... se puede sospechar que los pequeños afirman cosas que serían incapaces de realizar y condenan verbalmente actos que podrían ejecutar sin reales sentimientos de culpa” (MAFFEI, MEINES,HERRERA).

Por otro lado, debido a la edad de estos niños y niñas, y siguiendo los planteamientos de muchos teóricos, muchos de sus comportamientos son copia de como sus padres y los otros se comportan ante situaciones conflictivas, sumado a la socialización y el aprendizaje desde su experiencia. Marc Howard (HOWARD, 1995) argumenta que los conflictos no se generan por el valor que pueda llegar a tener una cosa por la que se luche⁹: *“...la cultura del conflicto influye en aquello por lo que luchan los individuos y los grupos, en las formas culturalmente apropiadas para conseguir las metas en disputa y en los recursos institucionales que configuran el curso y el resultado de los enfrentamientos”.*

⁹ Para este autor la cultura del conflicto se refiere a la particular constelación de normas, prácticas e instituciones de una sociedad.

De esta manera, Howard arguye, que son las disposiciones psicoculturales arraigadas en las primeras experiencias de la socialización de una sociedad las que conforman el nivel total de conflicto. Así mismo Freud (En: *MAFFEI, MEINES, HERRERA*) establece que el Super-Yo, el tercero de los sistemas de la personalidad, y último en cuanto a su desarrollo, es el representante intra-psíquico de los valores tradicionales y de las normas sociales según son transmitidas de padres a hijos, valores por otra parte reforzados por medio de un sistema de premios y castigos.

Es decir, no solo el niño aprende de sus errores, sino que además refuerza valores y actitudes ya vistos, imitados, de sus padres, por medio de la socialización y de la interacción con el resto de la comunidad, desarrollando así su propio Super-Yo. Esto es reflejado por el proceso que el Instituto realiza a la hora de visualizar un problema. Toda la comunidad hace parte de este proceso, que son tanto padres como profesores (adultos en general) los que cometen errores, y tienen la necesidad de resolver sus conflictos través del diálogo.

Por el contrario en el proceso del Colegio Nuevo Chile, no se hace una retroalimentación a nivel institucional sobre la situación violenta, o sobre el conflicto que se generó. El niño responde según el sistema de premios y castigos que tiene el colegio. Además el docente refleja una actitud agresiva con el estudiante, ante situaciones difíciles de controlar.

El niño y las niñas del Instituto Merani respondieron con cierta sinceridad ante sus actos, es decir que es consciente de lo que realmente hace, y no solo responde para satisfacer al adulto. Al ser consciente de lo que hace es posible que el niño y la niña tenga un mejor desarrollo a la hora de resolver distintos conflictos, porque al ser consciente de sus actos y de lo que siente y piensa está siendo mucho más reflexivo, está pensando mucho más sobre las consecuencias que un acto violento puede provocar. Puede controlar, de alguna manera, sus impulsos violentos, porque sabe cuáles son las consecuencias de estos actos.

2.1.2. Capacidad Narrativa

El segundo punto tenía como objetivo principal observar la capacidad narrativa de los niños a partir de la lectura de imágenes sobre violencia y agresividad, para luego extraer variables que más adelante serán comparadas con la teoría de resolución de conflictos. Por ahora analizaremos el objetivo principal de este punto: *Escribe un pequeño cuento a partir de las imágenes a continuación, en donde tú seas uno de los personajes.*

2.1.2.1. Análisis de datos: Colegio Nuevo Chile

En primero (ver: Anexo II, Gráfico II) tan solo el 6% de los niños presentaron capacidades narrativas, mientras que un 53% no realizaron el cuento. Esto refleja, no solo la poca capacidad de los niños para narrar, sino también la falta de concentración y el no seguimiento de instrucciones.

Esto último se evidenció, no solo en el transcurso del taller, sino también en los comportamientos de los niños y niñas en el aula. Durante la clase la mayoría de los niños no siguen las instrucciones de la profesora, sumado a que todo el tiempo hubo quejas sobre acciones violentas entre los compañeros. La reacción de la profesora era gritar al niño y ponerlo en ridículo frente a sus compañeros.

A diferencia de primero, en segundo (ver: Anexo II, Gráfico III) tan solo el 10% de los niños no realizaron el cuento, lo cual demuestra que la mayoría de los niños siguen instrucciones y que tienen un poco más de concentración en las actividades propuestas.

En este grado las capacidades narrativas son mucho más altas. Durante el transcurso de la clase, no se observaron actitudes violentas, y el manejo de grupo de la profesora era mucho más comprensivo, además de recurrir al diálogo ante situaciones conflictivas.

2.1.2.2. Análisis de datos Instituto Alberto Merani

En propo-beta (ver: Anexo II, Grafico V) más de la mitad del curso desarrolla capacidades narrativas, y tan solo el 5% no realizo el cuento. Es decir que la más de la mitad de niños y niñas del curso sigue instrucciones y muestran alta concentración.

En propo-c (ver: Anexo II, Grafica VII) el 91% de los niños presentaron capacidades narrativas, es decir que la mayoría del curso desarrolla la imaginación, siguen instrucciones y se concentran en las actividades propuestas. Durante la observación se presentaron actitudes violentas, el manejo que se le dio por parte de las profesoras fue dialogante. Primero hablaron con el niño, y le preguntaron porque había hecho eso, para luego hacerlo caer en cuenta de su error llamando al niño “víctima”, y preguntándole a este que fue lo que sintió.

2.1.2.3. Análisis Comparativo de datos obtenidos

Las respuestas entre los niños del Colegio Nuevo Chile y del Instituto Merani (ver: Anexo II, Grafico VIII), son contundentes a la hora de indagar sobre su capacidad narrativa¹⁰. El niño al lograr extraer una historia a partir de la lectura de imágenes, lo que hace es apelar a su imaginación para crear escenarios, personajes y situaciones, en donde la realidad del infante se refleja. La comparación entre edad refleja:

- Los niños y niñas de primero, y los niñas y niñas de propo-beta (los cuales oscilan entre las mismas edades de 6-7 años) las diferencias son preocupantes. Mientras que el primer caso los el 53% de los niños no respondieron, en el segundo caso tan solo el 6% no respondió. El 64% de los niños en el Merani reflejaron capacidades narrativas y en el Nuevo Chile tan solo el 6% reflejaron capacidades narrativas.

¹⁰ La narrativa implica que a través, de la imaginación y de la fantasía se crean mundos posibles, donde puede intervenir la realidad del niño.

- Los niños y niñas que oscilan entre los 7-8 años, pertenecientes a segundo y a propo-c, también reflejan grandes diferencias. Los primeros reflejan un 58% de capacidad narrativa, mientras que los segundos reflejan el 91% (es decir casi la totalidad del curso) con capacidades narrativas.

Esto refleja que la educación , la cual se aplica en todos los colegios públicos, que son orientados por los lineamientos del Ministerios y la Secretaria de Educación, no está siendo efectiva a la hora de desarrollar capacidades narrativas en los niños y niñas. La imaginación ha sido castrada de las capacidades intelectuales, creando modelos estandarizados de comportamiento y delimitando el desarrollo del Yo, el desarrollo de la personalidad y de las identidades de cada individuo como bien los argumenta Bruner.

El ministerio de educación trata de implementar una pedagogía constructivista a través de diversos programas, como el de Competencias Ciudadanas, sin embargo en el aula se tiende a tradicionalizar las prácticas educativas, llevando a imposibilitar la capacidad de construir mundos posibles.

Estos programas reflejan su poca efectividad, debido a que los mismos profesores y docentes tienen unos modelos mentales tradicionales, en donde su respuesta ante situaciones conflictivas es agresiva, y poco imaginativa¹¹. No se aprende del error, sencillamente se recurre al regaño y al castigo, sin dejar que el mismo niño reflexione.

En términos cognitivos dentro del marco de la resolución- problema la imaginación representa la facultad para enmarcar modelos mentales de situaciones futuras. La imaginación de esta forma es la capacidad de resolver nuevos problemas mentalmente antes de probar la solución en el medio ambiente. Siempre que un individuo es enfrentado con un problema nuevo eso permite que haya muchas

¹¹ Esto se evidenció en la observación que se hizo en el Nuevo Chile, en donde ante situaciones de agresividad entre niños, la profesora respondió de manera también agresiva, es decir no resolvió el problema por medio del diálogo, ni mucho menos hizo caer en cuenta al niño de su error. Acto seguido la docente llama a los padres de los niños, sin ningún tipo de mediación, ni retroalimentación.

alternativas para la solución, el problema se convierte en uno de elección. Las diferentes alternativas son creadas por la mente con la ayuda de la imaginación (MANTZAVINOS, 2001).

En orden de escoger, el individuo debe en esta forma evaluar las alternativas primero y luego escoger una de ellas. La imaginación también funciona como la forma de asignamiento de valores para las alternativas que pretende ocurrir en un momento futuro. La hipótesis de la solución-problema sugiere que el agente escogerá la alternativa más prometedora que ha creado, cuando se enfrente con un nuevo problema.

La imaginación se convierte en una capacidad esencial a la hora de resolver los conflictos. De crear alternativas de solución, y de jerarquizar estas alternativas. La escuela entonces se debe convertir en un espacio donde se le enseñe a pensar, no solo un espacio de adquisición de conocimiento, sin criterios, ni críticas. Un lugar para cultivar las preguntas, los porqués, y argumentar las ideas de los individuos (DE ZUBIRIA, 2006).

Por otro lado, como ya se había anticipado, a partir de este segundo punto se extrajeron variables tales como: papel en el conflicto, existencia de mediador, solución de la agresión por medio del diálogo, razón de la agresión. Sin embargo estas serán expuestas y explicadas en el siguiente capítulo, para compararlas con lo que pasa en la teoría de resolución de conflictos.

3. CAPITULO III: ANALISIS POLITOLÓGICO

En este capítulo se hará un análisis profundo desde la mirada categorías propias de la Ciencia Política con el propósito de relacionarlas con el trabajo empírico de investigación en la escuela, abordando dos temas cruciales dentro de la disciplina: la resolución de conflictos, y la formulación de una política pública. En primera instancia se hará un análisis comparativo entre las variables obtenidas en los talleres y los elementos de la teoría de resolución de conflictos, cuya relevancia está dada por los contenidos examinados, con el fin de extraer aquello que se hace a nivel macro y compararlo con el nivel micro de una sociedad.

Después se establecerán avances, retos y dificultades para un política pública de educación para la paz, teniendo en cuenta los análisis hechos, y estableciendo cómo, desde la escuela se pueden crean sujetos capaces de llegar a procesos de concertación y diálogo en situaciones conflictivas, incidiendo en las instituciones gubernamentales, y por ende en los procesos de dialogo dentro de un conflicto estatal.

3.1. Comparación del estudio con la teoría de resolución de conflictos.

Dentro del taller realizado a niños y niñas de los dos colegios objeto de estudio se les presentó una serie de imágenes que hacen referencia a situaciones de agresión, a partir de las cuales debían realizar un cuento. El primer objetivo de este punto, que hace referencia a la capacidad narrativa, fue expuesto en el apartado 2.2. El segundo objetivo fue la identificación de variables relacionadas con la teoría de la resolución de conflicto, para lo cual solo se analizaron los cuentos de segundo (IED Colegio Nuevo Chile) y propo-c (Instituto Alberto Merani), debido a la calidad de los relatos. Las variables escogidas fueron: papel en el cuento, existencia de mediador, solución de la agresión por medio del diálogo, razón de la agresión.

3.1.1. VARIABLES

3.1.1.1. Papel en el conflicto

En este caso tanto en segundo como en propo-c se muestran casi igual en el papel que tienen en el conflicto con una pequeña diferencia en cuanto a su papel como mediadores y agresores. (Ver: Anexo III, Grafico IX)

En los dos colegios el papel como observadores es mayoritario, en la medida en que el cuento permite este tipo de posiciones como observadores de una situación, no solo en niños sino en general en cualquier persona, sin olvidar que de una u otra forma en estos cuentos se refleja lo que el niño ha visto, o experimentado en su vida.

Lo interesante de este punto es la existencia de papel como mediadores en los dos colegios aunque en muy menor medida. Teniendo en cuenta que el papel del mediador es *pacificar el conflicto, transformar la visión del problema de cada uno y... promover el dialogo y ayudar a pensar en posibles regulaciones satisfactorias* (LOPEZ M, 2004), es posible que, cuando el niño o niña se imagina como tal en una situación de agresión, entienda en cierto sentido la necesidad de la promoción del diálogo y la concertación entre sus congéneres. Esto permite desarrollar una inferencia en el sentido de que se entiende el conflicto más allá de la agresión y la violencia, en donde el dialogo y el perdón son características esenciales.

Esto llama la atención, además, porque le da la posibilidad a la escuela de identificar y promover futuros mediadores a temprana edad. El niño y la niña es capaz de reconocer este papel, si bien no tan complejo como lo define la Teoría de resolución de conflicto, sí como un agente interventor, que aunque no tiene *cierta madurez psicología y personal para reconocer sus prejuicios y controlarlos* (LOPEZ M, 2004), sí puede reconocer el diálogo como una posible salida ante un conflicto que se ha vuelto en agresión, además del rechazo de esta última. Se reconoce como agente externo y neutral, lo cual es fundamental en el papel que

debe cumplir un mediador, para generar alternativas y hacer que las partes implicadas entiendan las situación del otro.

El otro punto importante es el papel como agresores o agredidos. El porcentaje de niños que se identifican como agresores es mucho mayor a aquellos que se identifican como agredidos. Esto demuestra que (aunque los porcentajes son muy bajos) el niño no se identifica solo como la víctima, sino también como generador del conflicto violento.

Al reconocerse como agresor está admitiendo su error, pero al mismo tiempo, refleja un sentimiento de amenaza de sus necesidades, que pueden ser biológicas, de autonomía, de seguridad o relacionadas con el respeto a la identidad o a los valores que vamos construyendo a lo largo de los años. Es decir se refleja una visión de enemigo, del otro como amenazante de estos sistemas de necesidades y valores. Ante estas situaciones podemos incluso llegar a ejercer la violencia y así imposibilitar que los conflictos se puedan resolver de forma constructiva (BARBERO D., VIDAL N., BARBEITO, SANTIAGO, 2004).

Si lo vemos desde una mirada mucho más profunda, muchas veces la agresión se genera debido a inconformidad con respecto a la no satisfacción de necesidades o el sentimiento de irrespeto a valores o principios. Sin embargo si el dialogo fuera una constante dentro de nuestras relaciones sociales, políticas, culturales, comprenderíamos mucho mejor la posición del otro, porqué actúa de una manera u otra frente a la posición de su congénere. La falta de reconocimiento de la diferencia se puede considerar como el generador de la construcción de la imagen del enemigo.

En síntesis, El niños no solo es parte de un conflicto sino que además puede generar climas de dialogo entre sus compañeros en confrontación, haciendo las veces de un agente interventor promovedor de la comunicación, el diálogo, el respeto y la concertación. De tal forma que en un futuro, ese niño, se convierta en un individuo, no solo mediador, sino multiplicador de procesos dialogantes entre

los demás individuos de su comunidad. Así, la imagen del enemigo se va dilatando al punto de poder comprender la posición del otro, no solo entre individuos, sino de una comunidad a otra, de un país a otro. No es suficiente con que el individuo o la comunidad sean conscientes de su agresión, sino además de ver al otro o la otra comunidad como potencial complemento cultural, educativo, político de su propia construcción de identidad individual o colectiva.

3.1.1.2. **Tipo de mediador**

Se tomó en cuenta la existencia de un mediador o de un tercero violento dentro del cuento (ver: Anexo III, Grafico X). Al tercero violento, no se le considera como mediador, ya que el mediador es principalmente un agente externo que *media* entre las partes para llegar a una salida negociada ó dialogante, donde la creatividad juega un papel fundamental. En el caso de un tercero violento es todo lo contrario, interviene de forma agresiva y violenta, sin ningún tipo de creatividad, aumentando así el exageración de la agresividad, que en el caso de un conflicto armado se convertiría en la escalada de la violencia (sin solución), ya que cada vez se convierte en una situación más compleja en donde empiezan a confluir elementos no solo de las partes, sino también del tercero violento.

Haciendo esta aclaración, se puede seguir con el análisis de los resultados arrojados. Como es evidente, la existencia de un mediador en los dos colegios sigue siendo escasa, sin embargo es interesante ver que en los casos donde existe la intervención de un tercero, en su mayoría, tanto en el Nuevo Chile como en el Instituto Merani, se acepta principalmente a un mediador antes que a un tercero violento.

Sin embargo tanto en este punto como en el anterior, es mucho más relevante la inexistencia de un mediador, sea el mismo niño o niña u otro personaje. Esta inexistencia lo que muestra es que en su mayoría los niños y niñas no tiene ninguna noción sobre un posible mediador ó agente interventor, ni se conciben

ellos mismo como tales (sin desdeñar las posibilidad de que el niño o la niñas sea un potencial mediador como se señaló en el apartado anterior).

Este es un reto para la educación, generar la necesidad de la existencia de agentes mediadores dentro de una comunidad. La necesidad de un tercero neutro “pacifista” que intervenga en conflictos, ya que es desde la mirada externa que se visualizan mejor las posiciones encontradas. No tanto para que se identifique al culpable, o al victimario/s y victima/s, sino más bien para que se entiendan las posiciones de las partes involucradas dentro de un conflicto, y así su resolución sea posible.

Esta necesidad de generar individuos conscientes de la existencia de mediadores, no es más que la necesidad de sensibilizarse ante el otro, que en tanto diferente, tiene las mismas necesidades. Desde la escuela se pueden empezar a gestar estos compromisos entre los alumnos, profesores y familiares, compromisos que se van entendiendo por la identificación con una comunidad, no solo local sino también regional e incluso nacional. Hacer identificar al individuo como parte de una comunidad y no ajeno a ella y a sus problemáticas, así no esté inmerso directamente en ellas.

Vale decir que una de las tantas problemáticas del conflicto armado colombiano es precisamente que la población no se reconoce como parte de este. En especial por que las dinámicas que se gestan alrededor del conflicto armado imposibilita la identificación de algunos ciudadanos con las problemáticas propias este. Pobladores que viven en ciudades como Bogotá, Medellín, Pasto o incluso Cali no se identifican directamente con las consecuencias de la guerra; a no ser que estén en situación de desplazamiento o que tenga ó hayan tenido algún familiar secuestrado. De lo contrario, ven las imágenes de la cruda violencia, característica del conflicto armado colombiano, como ajena a su entorno y a su realidad más inmediata. E incluso confunden la palabra *conflicto* con violencia, agresión, matanza, etc., situaciones que en definitiva no viven a diario.

En sí, no se está justificando el conflicto armado por la falta de identificación de todos los colombianos con este. Lo que se intenta señalar es que mientras que todos los individuos de la sociedad no sean conscientes que hacen parte del conflicto armado y que así mismo los afecta a todos a nivel económico, político, cultural y social, la reconciliación, el dialogo y en fin, la solución del conflicto no será posible.

3.1.1.3. **Solución de la agresión por medio del diálogo**

En esta variable (ver: Anexo III, Grafico XI) se genera al evidenciar que dentro del cuento o se solucionaba la agresión por medio del diálogo y el perdón, o sencillamente no se solucionaba nada, la persistencia de la agresión era evidente. Las respuestas en los dos colegios es muy similar, los porcentajes demuestran que la mitad soluciona la agresión, mientras que la otra mitad no.

Debido a la temprana edad de estos niños, aun falta un gran camino por recorrer para que sus modelos mentales evolucionen, y sus identidades se arraiguen totalmente, pero si la mitad de un curso sigue en la agresión es indispensable que la escuela genere espacios donde ese grupo de niños comprendan e interioricen la necesidad de resolver los conflictos y las agresiones por medio del diálogo. La gran ventaja es que hay otro grupo de niños que ya lo sabe, por lo tanto se pueden generar dinámicas en donde los niños y niñas compartan sus sentimientos y soluciones ante un conflicto violento.

Sin embargo estos modelos mentales no solo se deben trabajar en los niños y niñas, sino también en los padres, y en los maestros, ya que ellos son los modelos de imitación de los pequeños. De lo contrario el niño o niña seguirá presentando síntomas agresivos ante situaciones problemáticas.

Si un niño o niña presenta continua agresividad, es necesario trabajar en sus modelos mentales, para lo cual también es necesario trabajar con los padres, para que no se lleguen a situaciones como las que López describe, ya que de lo contrario es probable que el niño o niña en su madurez sea un individuo con poca

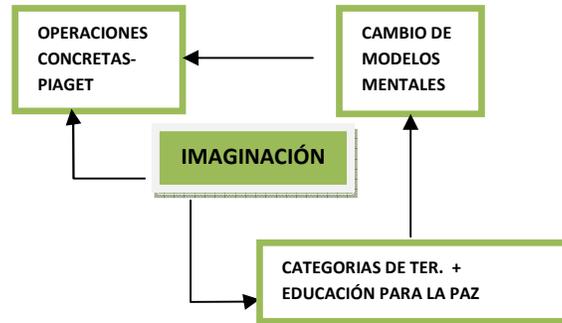
capacidad para resolver sus problemas de forma dialogante, y se convierta en un multiplicador de actitudes agresivas en la sociedad.

El escuchar, el dialogo, la comunicación entre individuos es, por lo demás, esencial para la creación de identidades... *nadie puede construir su identidad de forma aislada... en este sentido la construcción de la identidad de cada persona es dialógica* (LOPEZ, 2004). John Paul Lederach establece varias metas cuando escuchamos a los demás, crear un ambiente en que la gente pueda expresarse libremente, establecer confianza mutua, comunicar un interés verdadero en la otra persona y su perspectiva, entender el problema y desarrollar la capacidad de resumir los asuntos más importantes del problema.

Al crear diálogos, no solo entre las partes de un conflicto, sino a nivel de la misma comunidad se generan espacios en donde la gente escucha al otro, entiende su posición y así mismo el problema, intentan establecer soluciones aprendiendo al mismo tiempo de la situación. Esta sería la lógica en la que las diferentes comunidades deberían interactuar unas y otras, para que la violencia no sea un medio para la solución de un conflicto, sería evidente que la violencia genera más costos que el diálogo, y que además no se solucionaría el conflicto porque la intensidad de este va a ser mucho mayor.

3.2. *Implicaciones del involucramiento de una pedagogía para la paz respecto de una política pública Distrital*

Para identificar las implicaciones de una política pública de educación para la paz, es indispensable retomar los ejes principales de la investigación: Cambio de Modelo mentales, Educación para la paz, algunas categorías del Teoría de Resolución de Conflictos, la etapa de Operaciones Concretas en niños y niñas y por último la *Imaginación* como el principal hallazgo y aporte de la investigación.



La Teoría de Resolución de Conflictos tiene como fin buscar mecanismos no-violentos para solucionar los conflictos existentes dentro de una sociedad. Así mismo la Educación para la paz, la cual se enmarca dentro de esta teoría, tiene como unidad de análisis el individuo y los mecanismos para la transformación de valores, habilidades y conductas para la solución de problemas interpersonales. Es decir lo que intenta la Educación para la paz es un cambio de reglas de comportamiento individuales y colectivas, en sí un cambio de modelos mentales, para que a la hora de resolver un conflicto, esas reglas nos lleven a solucionarlo de forma pacífica.

Esto implica que se re-signifiquen las representaciones de conflicto y paz en los individuos. La paz, por una parte, debe re-significarse como un proceso inacabado de conductas pacíficas para resolver conflictos. Y estos conflictos deben ser parte de la cotidianidad del individuo, y como parte esencial de su desarrollo y evolución, permitiendo un enfrentamiento del individuo con su realidad, la cual está sujeta a contradicciones y dilemas con el mismo, con los otros, y con la sociedad, exigiéndole al mismo tiempo, encontrar caminos para solucionar estos dilemas y contradicciones.

Sin embargo para poder resolver estos dilemas, para que el individuo se adapte a las exigencias de la realidad, evolucione y encuentre un equilibrio, es necesario desarrollar, en este individuo, capacidades imaginativas. Estas capacidades le permitirá crear alternativas de solución y jerarquizar estas alternativas para resolver nuevos problemas mentalmente antes de probar la solución en el medio ambiente, así el problema se convierte en uno de elección.

Este problema de elección al que se ve sometido el individuo es un problema, de asimilación y acomodación al medio, es decir el individuo debe elegir aquella opción que mejor favorezca el equilibrio con el entorno, con su realidad. Para lo cual debe tener en cuenta que dentro de su entorno convive con otros individuos que también busca un constante equilibrio, y que tienen también necesidades, reglas mentales, e identidades.

Es aquí donde la imaginación entra de nuevo a irrumpir, cuando un individuo es capaz de imaginarse posibles soluciones a un problema, es indispensable que tenga en cuenta al otro, la forma en que se identifica ó se diferencia de él. Esto para que se llegue a relaciones dialogantes, donde el individuo como ser colectivo, lleno de identidades, puede aprender del otro, evolucionar, adaptarse, en si desarrollar la perfectibilidad del ser humano. Es desde el reconocimiento de la diferencia, y el respeto por esta que la concertación, el dialogo, y la empatía logran la solución de conflictos de forma no-violenta.

¿Cómo se traduce estos en términos de una Política Publica que involucre una pedagogía para la paz? Para empezar se debe trabajar con las edades de desarrollo establecidas por Piaget, no por las edades cronológicas. Un primer paso es trabajar con niños y niñas de la etapa de desarrollo de Operaciones Concretas, ya que es allí donde el individuo está en un proceso de maduración constante, que junto a las experiencias físicas y sociales intenta buscar adaptarse a su entorno. Empieza a ser un individuo socio-céntrico, cada vez más consciente de la existencia del otro. Y por último es en esta etapa de desarrollo que se empiezan a distinguir entre significados y significantes (representaciones a través del significado), en donde por medio de un proceso de *Acomodación y Asimilación*, el individuo mezcla las representaciones antiguas con las actúales para llegar a un equilibrio.

Es en esta etapa en que se deben trabajar las categorías de la TER, y los mecanismos propios de la Educación para la Paz. Es decir, en esta etapa es

indispensable que se trabajen los modelos mentales de los niños y niñas, para que empiecen a interiorizar valores, actitudes y habilidades que les permitan responder, en un proceso continuo y de largo plazo, de forma no-violenta ante situaciones conflictivas.

Así mismo es necesario un proceso de identificación con el otro, no como enemigo en potencia, sino como congénere con el que se identifica y se diferencia al mismo tiempo. Con conceptos como agente interventor que permitiría a futuro crear potenciales mediadores dentro de la sociedad, y desarrollar la noción de cómo la situación conflictiva de los otros afecta también el equilibrio del otro “observador” ya que hace parte de una comunidad y se identifica de una u otra manera con el otro.

Lo anterior es una síntesis de lo que se propone en este trabajo investigativo a partir de unas teorías, unos conceptos y unos hallazgos empíricos. A continuación se desarrollan tres puntos finales a partir de lo encontrado en la realidad, los cuales se dividen en: Obstáculos, logros alcanzados y desafíos para la formulación de una política pública de Educación para la Paz.

3.2.1. Obstáculos.

Los obstáculos detectados en el curso del trabajo de investigación para formular una política pública de educación para la paz se enmarca en tres ámbitos de acción: docentes, coherencia, eje principal de los currículos.

Es indispensable trabajar en los modelos mentales de los docentes los cuales aun están enmarcados en la educación tradicional. Si bien, como ya se ha dicho, los programas para docentes, como la *Red de Educadores para la Paz*, son múltiples, sus actitudes en el aula siguen visibilizando reglas mentales en donde la enseñanza se basa tan solo en la transmisión de saberes. Por otro lado cuando se presentan conflictos que terminan en el uso de la violencia, la respuesta del docente es, si se puede decir, de alguna manera represiva, con respuestas

igualmente agresivas. Lo cual no permite que el conflicto trascienda a solución, sino que se siguen presentando acciones agresivas.

En un segundo nivel no hay una coherencia entre la práctica y la teoría, lo cual se evidencia en las actitudes y representaciones de los estudiantes. A pesar de la existencia de cartillas que promueven la convivencia y valores como el respeto, la justicia, la autonomía y el dialogo, las acciones son violentas frente a situaciones de conflicto. A pesar de la existencia de cartillas que promueven la convivencia y valores como el respeto, la justicia, la autonomía y el dialogo, las acciones y actitudes de los estudiantes no concuerdan con estos valores.

Por otra parte no hay coherencia entre lo que está haciendo el Ministerio de Educación junto a la Secretaria de Educación (en términos de competencias ciudadanas y derechos humanos, respectivamente) con el Plan Sectorial de Educación 2006-2010 (política actual del gobierno nacional).

Por un lado, tanto el MIN de Educación como el SED, están haciendo esfuerzos para que en los colegios públicos, tanto a nivel nacional como distrital, se implementen programas que fomentan el cambio en valores, actitudes y habilidades para una mejor respuesta ante situaciones conflictivas.

El MIN de Educación por su parte implementa el Programa de Competencia ciudadanas, que lo que intenta es que los niños y niñas sean capaces de transformar la realidad y trabajar en conjunto por el bienestar de todos, por medio de la formulación de estándares básicos para desarrollar competencias para ejercer los derechos y deberes como ciudadanos. Estas competencias no se refieren a ser competir, sino que se refieren a ser competente a *saber y saber hacer*, es decir resolver los conflictos desde sus capacidades de manera flexible para poder enfrentar nuevos problemas.

Sin embargo, a pesar de que los planteamientos de este Programa van en directa relación con lo planteado por la Educación para la Paz con estrategias como el

desarrollo de competencias ciudadanas tales como: Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; no tienen en cuenta que las capacidades narrativas e imaginativas afectan de manera directa los procesos cognitivos de los individuos, cambiando incluso reglas de comportamiento (modelos mentales) permeando de forma directa el desarrollo de estas competencias ciudadanas.

Por otro lado, el SED, hace unos años implementaba la Cátedra de Derechos Humanos la cual fue un punto de arranque para el Programa de Derechos Humanos y Seguridad Escolar, el cual se encuentra en proceso de perfeccionamiento para su posterior implementación. Tiene como objetivo fortalecer en el sistema educativo del distrito capital, una cultura de protección y respeto a la Dignidad Humana, promoviendo la incorporación de los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de una ética humanista para la convivencia, la participación, la democracia y la seguridad escolar, con equidad de género y social. Para el SED además es importante la transformación de los modelos mentales de los docentes para que la puesta en marcha del proyecto sea efectivo dentro del aula.

En contradicción con estos dos programas que se encaminan a un cambio en los modelos mentales de los niños y niñas, y que buscan la convivencia y la enseñanza en valores, se encuentra el Plan Sectorial de Educación 2006-2010. Tiene como énfasis la educación como una herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes. Este Plan se constituye en el compromiso del Gobierno de cara a los desafíos plasmados en el Plan Decenal; El Plan Sectorial se desarrolla alrededor de 4 políticas fundamentales: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia. Dentro de calidad se encuentran el desarrollo de competencias, pero las competencias ciudadanas solo se evidencian como subtema de la política de cobertura. Así mismo este Plan Sectorial toma en cuenta como eje central el desarrollo de habilidades *competitivas*, uno de los puntos establecido en el Plan Decenal de

Educación 2006-2016, mientras el resto de planteamientos establecidos en este Plan Decenal los somete al enfoque de *educación pertinente frente a las demandas de los sectores productivos*.

Mientras las tres instituciones tengan un énfasis diferente dentro de sus políticas, programas o proyectos, en donde una de ellas no concuerda con lo planteado en la Educación para la Paz, los esfuerzos para desarrollar este enfoque dentro de los colegios será prácticamente perdido. Para que una Política Pública de Educación para la Paz sea posible es necesario que los esfuerzos de todas las instituciones que se involucran en el tema educativo tengan planteamientos, rutas y metodologías coherentes entre ellas mismas.

Así mismo una política encaminada al desarrollo de la competitividad (más no del desarrollo de seres competentes como lo establece el MIN de educación) solo genera que los individuos compitan entre ellos para superarse unos a otro, es decir la visión del otro como enemigo se convierte en punto de partida, indirecto, para este tipo de enfoques de competitividad, en donde la violencia y la agresión son necesarios para la eliminación del otro.

3.2.2. Logros alcanzados.

Dentro de los logros alcanzados para una posible política pública de educación para la paz se evidencian dos puntos: los programas implementados a nivel nacional, distrital e informal, otras iniciativas que van en la línea de la educación para la paz; y por último las representaciones sobre el conflicto y paz que tiene los niños y las niñas.

El sector educativo tiene la ventaja de los programas implementados o en vía de implementación en el nivel nacional y distrital. En el primero se implementan el programa de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación. En el nivel distrital, se venía realizando la cátedra de Derechos Humanos, la cual esta trascendiendo a programa de Derechos Humanos para la paz la vida y la

convivencia. Por último hay que destacar los esfuerzos de organizaciones como Aulas en paz, y Fundapaz, que le apuestan a la paz por medio de la educación tanto de docentes como de alumnos. Así mismo se evidencian otras iniciativas tales como la experiencia del Colegio Nuevo Chile, que si bien no trasciende más que a cartillas de convivencia para todos los grados, de transición a once grado, son interesantes los planteamientos en la medida en que es lo más novedoso que ha hecho un Colegio a nivel Distrital, en coherencia con el programa de competencias ciudadanas de el Ministerio de Educación.

Dentro de estos planteamientos coherentes con el PCC, el Nuevo Chile trabaja, a través del PEI, el desarrollo de competencias como la convivencia y el respeto por los derechos humanos. Así mismo se propone como objetivo principal dentro del desarrollo pedagógico, estructurar un proyecto de formación de líderes con énfasis en desarrollo sostenible del ambiente y en la mediación de conflictos, crear una cultura de la investigación e innovación pedagógicas, fortalecer los procesos de formación en ciencia y tecnología y proyectar su uso creativo en la solución de problemas del entorno.

Una experiencia exitosa es el Instituto Alberto Merani, el cual si bien no ha elaborado cartillas de convivencia, su pedagogía y su desarrollo como institución, se basa en el desarrollo del pensamiento del alumno, en donde se apela a la imaginación y a la pregunta, al progreso investigativo, narrativo y argumentativo. El desarrollo de estas habilidades ha logrado que tanto alumnos, como profesores, padres de familia, y en fin toda la institución educativa, se fortalezca y evolucione desde los errores, los conflictos y las soluciones y nuevas propuestas que de allí surgen. Esta retroalimentación continua e infinita de los conflictos y su solución se da gracias a la forma en que los docentes intervienen en situaciones conflictivas, esta mediación del docente se trata básicamente del reconocimiento del otro, el reconocimiento de él (niño o niña) mismo, y que puede hacer para reparar el daño que causó, con el propósito de generar consciencia de la responsabilidad que tiene el niño en la situación.

Por otro lado, los niños y las niñas mostraron capacidades cognitivas para el desarrollo de programas encaminados al reconocimiento del otro y el establecimiento de *agentes interventores* (mediadores). De forma tal, variables como el mediador, la razón de la agresión, y la necesidad del dialogo son cuestiones que los niños y niñas tiene la capacidad de desarrollar en toda su vida escolar. Si bien no de la misma forma que lo desarrolla la TER, si desde sus capacidades cognitivas según la etapa de desarrollo.

3.2.3. Desafíos

Los desafíos para la formulación de una política pública de educación para la paz se podrían agrupar en: desarrollo de capacidades imaginativas y narrativas, coherencia entre currículo-programas-practica y TER.

Como primera instancia es necesario que se desarrollen las capacidades narrativa e imaginativas de los niños y niñas para un mejor desempeño a la hora de solucionar el conflicto en aula. Además de que estas capacidades se convierten en identidades individuales y colectivas, arraigadas en los individuos. En especial porque es a través de la identificación con el otro que el individuo se identifica, ello porque el otro es diferente pero a la vez par. El individuo no tienen una sola identidad tienen múltiples identidades, y es esto lo que le permite ponerse en la posición del otro, identificarse con el otro y llegar a acuerdos por medio del diálogo ya que, en razón de que los dos hacen parte de una misma comunidad, las acciones de uno perjudican al otro.

Así mismo, es indispensable que tanto los currículos como los programas sean coherentes, y que estos se visibilicen en la práctica. Que tanto profesores como alumnos como padres de familia, e incluso empleados públicos sean coherentes en sus prácticas con los programas, para que los modelos mentales, las reglas para la solución de los conflictos sean lo suficientemente internalizados en toda la comunidad. Para lo cual, se insiste en a la imaginación como medio de solución de conflictos y como ruta para la identificación con el otro. A través de la imaginación

se crean escenarios, personajes y situaciones, en donde la realidad del individuo se refleja y al mismo tiempo, donde crea situaciones posibles para la solución de un problema.

De lo contrario, si las habilidades imaginativas de un individuo no son desarrolladas es muy posible que cuando este se enfrente a situaciones conflictivas recurra a la acción más inmediata, el uso de la violencia. Así mismo si dentro de la escuela se siguen educando y formando estándares de identificación, debido también a la falta de currículos que desarrollen capacidades imaginativas no es posible la creación del imaginario del otro como diferente y a la vez par. Lo que se generan son individuos con la visión del otro como *enemigo*, que es necesario, en la expresión más extrema, eliminar, ya que al no identificarse con el otro, no ve similitudes, sino que ve las diferencias como punto de partida para la no satisfacción de sus necesidades y como obstáculo para alcanzar metas.

Así mismo la propuesta que se desprende de la investigación es que se tengan en cuenta tanto los planteamiento y métodos de la Educación para la Paz, como categorías propias de la TER a pequeña escala en donde la imaginación sea el punto álgido dentro de los currículos escolares, en donde los estudiantes tengan claros conceptos como: agresor-agredido, mediador, dialogo, razón del conflicto. Esto se reflejara en las mismas instituciones, ya que con el tiempo es posible que los mismos estudiantes hagan parte de la solución de conflictos en su localidad, en su ciudad o en el país.

Esto anterior, con el fin de generar multiplicadores dialogantes y mediadores pacíficos, dentro de una sociedad con problemáticas de identificación, de violencia, desarraigo, intolerancia ante el otro, desconfiancitas de unos a otros y no reconocimiento ni respeto de las diferencias ideológicas, de género, de condición economía, de condición social, etc.

BIBLIOGRAFIA

- BARBERO D, Alicia; VIDAL N., Carles; BARBEITO, Cécile; SANTIAGO, Irene. De-construir la imagen del enemigo. Universidad Autónoma de Barcelona, Escola de Cultura de Pau, Programa de educación para la paz. Bellaterra, (Cerdanyola del Vallès), marzo 2006.
- BEJARANO, Jesús Antonio. "El papel de la sociedad civil en el proceso de paz". En: Francisco Leal (Ed.), Los Laberintos de la Guerra - Utopías e incertidumbres de la paz, Bogotá: Tercer Mundo/Universidad de Los Andes, 1999.
- CASAS, Andrés. ¿cambiando mentes? Notas de viaje sobre la educación para la paz en una perspectiva analítica. Ponencia. Coloquio de Profesores Universidad Javeriana. 18 de Octubre de 2007.
- DELEUZE, Gilles. La filosofía crítica de Kant. Ediciones Cátedra, 1998, página 25
- FISAS, Vinenc. Cultura de paz y gestión de conflictos. Icaria Editorial, Marzo de 2001.
- FLAVELL, John H. **El desarrollo cognitivo**. Editorial Visor, Madrid 1984
- FLÓREZ, Andrea. La Educación para la Paz: un mecanismo de transformación de la cultura política en Colombia. Monografía de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C, 2007.
- GALTUNG, Johan. Paz por medios pacíficos: paz y conflictos, desarrollo y civilización. Traducción Teresa Toda. Editorial Gernika Gogoratz, 2003.
- GRASA, Rafael. Evolución de la Educación para la Paz. Cuadernos de Pedagogía nº 287, Octubre 31, 2008. Escrito en D.valores.paz.ddhh.
- HOWARD ROSS, Marc. La cultura del conflicto, las diferencias interculturales en la práctica de la violencia. Ediciones Paidós Ibérica, España, 1995.
- JARES, X. Educación para la paz y su teoría y su práctica. Madrid. Editorial popular 1999.
- KALIVAS, Andreas. Democracy and the politics of extraordinary. Cambridge University Press, 2008, cap. 1.

- LABINOWICZ, Ed. "Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza". Addison Wesley Longman de Mexico, S.A., versión en español de Humberto López Pineda, 1998.
- LEDERACH. J. Educar para la paz. Editorial Fontamara. España. 1984
- LOPEZ MARTINEZ, Mario. Enciclopedia de paz y conflictos. Universidad de Granada, España, 2004.
- MAFFEI, Julio; BEINES, Federico; HERRERA, Marcelo. PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA. Cátedra de Psicología evolutiva de la Facultad de Medicina de la Universidad del Salvador. En: El Juego Infantil, Web: <http://www.eljuegoinfantil.com/psicologia/evolutiva/emocional/violencia.htm>
- MANTZAVINOS, C. "Individuals, Institutions and Markets". Cambridge University Press. 2001.
- MANTZAVINOS, C. NORTH, D. and SHARIQ, S. "Learning, Institutions, and Economic Performance". Articles. Vol. 2 /No. 1. Marzo. 2004.
- MOLINARES HASSAN, Viridiana. Los Imaginarios Sociales Sobre El Conflicto Social Y La Forma Como lo Solucionan Los Pobladores Del Barrio La Paz En Barranquilla (Colombia). Revista de derecho, Nº 24, Barranquilla, 2005.
- MUÑOZ, Francisco. La paz Imperfecta. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. España: 2001. En: FLÓREZ, Andrea. La Educación para la Paz: un mecanismo de transformación de la cultura política en Colombia. Monografía de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C, 2007.
- MUÑOZ, Francisco A., LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario (eds.). El re-conocimiento de la paz en la historia. En: Historia de la paz: tiempos espacios y actores. *Instituto de la Paz y los Conflictos*, Universidad de Granada, 2002. Web: <http://www.ugr.es/~eirene/eirene/eirene12cap1.pdf>.
- PINKER, Steven. La tabla rasa, el buen salvaje y el fantasma de la máquina. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona España, 2005.
- VALENZUELA, Pedro. La estructura del conflicto y su resolución. En Democracia y Conflicto en la escuela. Documento preparado como material de lectura para los talleres sobre resolución de conflictos y democracia, organizado por el Instituto

para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Americanos, 1994.

PÁGINAS WEB:

- Instituto Alberto Merani, *Nuestra historia*, 2006. En: <http://www.institutomerani.edu.co/index.php/quienesomos/44-history/184-historia>
- Instituto Alberto Merani, Video “*Dos décadas de innovación educativa*”. En: <http://www.institutomerani.edu.co/index.php/multimedia/videos>
- Colegio Distrital Nuevo Chile IED, *la Cátedra Chilena como una opción de vida*. En: <http://colegionuevochile.edu.co/admin/content/view/15/33/>
- Colegio Distrital Nuevo Chile IED, *Proyecto Educativo Institucional Colegio Nuevo Chile*. En: <http://colegionuevochile.edu.co/admin/content/view/25/40/>

ANEXOS I

ENTREVISTAS

ENTREVISTA A AMADA BENAVIDES, COORDINADORA DE LA FUNDACIÓN AULAS EN PAZ:

1. ¿qué proyecto han llevado a cabo en la localidad de Bosa?

A: El proyecto en Bosa empezó por el contacto del director del Nuevo Chile, Carlos Galán. Él participó en una propuesta que nosotros hicimos con Indepaz que se llama la Cátedra para la paz la Vida y la Libertad. Ahí hicimos dos diplomados, en uno de esos diplomados participó este rector, y entonces él pidió que extendiéramos el diplomado para cinco colegios en Bosa. Entonces eso fue una alianza que hicimos con el CADEL: el CADEL de Bosa, Indepaz y Escuelas para la paz. Y trabajamos en cinco colegios en un programa de formación (ya no me acuerdo de cuántas horas), creo que eran como cuarenta horas, y entonces se hacía los sábados. Venían los sábados al CADEL, padres de familia, docentes, estudiantes de todos los colegios, lo cual es una cosa muy interesante porque, digamos que si tú trabajas en un solo colegio hay una perspectiva, pero si invitas a la gente a salir del colegio y venir además un sábado a trabajar en el CADEL y a que cada colegio comparta su propia expectativa... era muy interesante porque había la visión comparativa de que estaba pasando en cada institución y además de eso se hizo un acompañamiento a un programa en cada una de las instituciones. Por ejemplo, en una de las instituciones, San Bernardino, se hizo acompañamiento con las madres comunitarias que fue muy interesante, porque entonces se hizo todo el acompañamiento a las madres comunitarias, para que ellas pudieran fortalecer su propuesta a partir de una propuesta pedagógica que nosotras estábamos trabajando con ellas. Duró un semestre, y de ahí nosotros seguimos trabajando con una institución, que es la institución Nuevo Chile, que

aun hoy seguimos trabajando con ellos, con las maestras del Nuevo Chile. Y ahora el acompañamiento que seguimos haciendo a esta institución.

La propuesta del Colegio Nuevo Chile es muy interesante, que la empezó ese rector, Carlos Galán, ellos vienen trabajando hace más o menos siete años en su propuesta que se llama la Cátedra Chilena, y es una de las propuestas más exitosas en Educación para la Paz, no solamente de la localidad, sino de toda Bogotá. A pesar de que el Director Carlos Galán ya no trabaja en esta institución, nosotros seguimos trabajando con las maestras de la institución en la Red de Educadores para la Paz. Ese colegio logró hacer manuales de convivencia y de educación para la paz de preescolar a once grado. Ósea que los maestros mismos a partir de la Cátedra Chilena lograron desarrollar un manual por cada curso.

¿Quiénes somos la fundación?

La fundación somos ocho personas, educadores todos, que en el año 97' hicimos una propuesta con proyecto de aula empezamos un trabajo con educación para la paz, y empezamos trabajando en el Colegio Abraham Lincoln y luego en cinco colegios más. Y con la propuesta nos ganamos en el año 99' el premio Satena de educación para la paz, y luego en el año 2001 decidimos convertimos en fundación...

Entonces ahora la fundación es una mesa directiva que son los miembros fundadores, y luego tres redes que trabajan, no paralelamente, pero sí de forma independiente, entonces:

- una red de jóvenes, que son jóvenes profesionales politólogos, pedagogos, psicólogos, ecólogos, abogado que trabajan con nosotros en diferentes áreas, que forma la Red de Jóvenes Escuelas de Paz.
- otra red que es la Red de Maestros, entonces que se fortalece el años pasado con la propuesta que tuvimos de la, con la auditoria que viene de la Teacher's Schooler, que se llama CIBRE, Comunidades de Base Escuelas

para la Paz, propuesta muy interesante muy bonita que se está aplicando en Bogotá, en Soacha y en otras siete ciudades del país en una alianza con Plan Internacional.

- Y luego tenemos la Red Escuelas de Paz, que son los colegios con los que hemos venido trabajando; alrededor de cien instituciones educativas con las cuales seguimos teniendo contacto, con unas más con otros menos, pero que están más vinculadas a partir del grupo de educadores para la paz, que son los maestros que siguen trabajando con nosotros, y que entonces a partir de la educación con maestros, se hace más fuerte el vínculo con el colegio. Casi todos los maestros que están en la Red de Educadores para la Paz empezamos la vinculación a partir del trabajo que hicimos en su Colegio.

Por ejemplo, con el Nuevo Chile, allí empezamos un trabajo, y luego las maestras que se interesan en el proceso quieren seguir capacitándose y esto, entran a la Red de Educadores para la Paz...

2. ¿los profesores hacen una especie de efecto cadena con los niños?

Sí, sin embargo lo que busca la Red de Educación para la Paz, digamos que eso es un efecto que se da, lo que busca la Red de Educadores para la Paz es tener un espacio para que, una capacitación permanente de maestros en Los temas: Educación para la Paz, cultura de Paz y educación en DDHH. Pero que además sea un espacio de encuentro de maestros, donde el maestro pueda decir “venga miren”, es una reunión mensual, y es casi siempre lo que pasa “miren esta semana tuve tales y tales problemas y no supe cómo solucionarlos y había tal cosa”. Hay una planeación específica que se hace a comienzo del año, entonces con lo que se coloca cada mes una temática específica, las tres últimas fueron, por ejemplo, dos de teatro foro y para ésta músico terapia. Entonces también es un espacio rico para el maestro, porque aprende pero a partir de metodologías muy lúdicas, muy experienciales... Son cosas muy vivenciales, trabajamos mucho

metodología de Mandalas, metodologías de Taichí, y bueno muchas cosas que sean muy vivenciales y que el maestro se sienta rico, un espacio de compartir... como que le den ganas al maestro de venir un día sábado.

3. ¿qué concepto manejan de Educación para la Paz?

Nosotros estamos trabajando con metodologías experienciales, que es la base conceptual que nosotros manejamos. Metodologías experienciales porque nos parece... entonces la propuesta nuestra se llama Talleres experienciales pedagógicos, y es una propuesta de pedagogía experiencial, basada mucho en los conceptos de Paulo Freire, basado mucho en que todos aprendemos de todos, en que hay un aprendizaje constante, en que el aprendizaje es un evento constante en la vida del ser humano, y que el proceso de enseñanza de aprendizaje si tiene un proceso transformativo... osea sí estamos convencidos de eso no, de que en el proceso de enseñanza de aprendizaje sí se sufren procesos transformativos y que ahí es justamente donde la Educación para la Paz es posible, es decir, estamos convencidos de que sí hay una posibilidad de un cambio actitudinal a partir de la educación, osea, eso nos parece que es fundamental, estamos convencidos de eso, y trabajamos en eso.

4. ¿Cuáles son las concepciones de conflicto y paz que ustedes manejan?

En las concepciones de conflicto y paz manejamos Galtung, estamos muy cercanos a Galtung, y a Betty Raldon, que es justamente la de Teachers School, pero muy cercanos a toda la concepción de paz de Galtung, con los tres escenarios de violencia directa, violencia estructural y violencia cultural y también los tres escenarios de paz, manejamos mucho Carlos Galtung. Algunas cosas compartimos, por ejemplo, con Granada, con Mario López, algunas cosas, aunque el tema de paz imperfecta tiene uno algunas dudas con eso no, pero igual nos parece un tema interesante y conocemos y tenemos un diálogo muy fluido con Granada. Pero digamos que estamos más cercanos a la visión de Galtung y la

concepción de paz muy específicamente la de Betty Raldon, que dice que la paz es la forma en la cual puede alcanzarse la justicia social sin violencia, porque nos parece que le da la posibilidad a la paz movilizadora, osea que la paz no es una cosa estática, bueno igual Galtung, pero la de Raldon es mucho más movilizadora.

5. osea que el conflicto lo toman como algo normal del mismo proceso de aprendizaje...

...de las sociedades, del ser humano, el conflicto como una de las manifestaciones propias de la energía de los seres humanos y de las sociedades y que está siempre presente en la vida del hombre, que lo que tenemos que hacer es aprender a manejarlo sin violencia; transformarlo, resolverlo ó gestionarlo, están entonces las tres visiones no, que si hablamos de resolución de conflictos, de transformación de conflictos, de gestión de conflictos, cualquiera de las tres pero lo importante ahí es que eso se logre sin violencia.

ENTREVISTA ALEYDA YEPES DOCENTE INSTITUTO ALBERTO MERANI, COORDINADORA DE CICLO PROPOCIONAL

1. ¿Cuál es tu concepto de conflicto y paz?

Para mí la paz es como la posibilidad de hacer buen uso del conflicto, de alguna manera a mi me cuesta un poco entender la paz sin el conflicto, porque creo que la presentarse una situación conflictiva hay distintas actuaciones, y distintas formas de abordarla, que hace que ese conflicto sea positivo y propositivo y que genere situaciones de paz, situaciones de dialogo de concertación de vinculación de relación de interacción, y otras actuaciones que generan que el conflicto se quede a nivel de conflicto, y que no haya esa posibilidad como de desarrollo en la que se den esas interacciones y esas relaciones positivas. Entonces la paz es

como esa posibilidad de lograr transformar el conflicto en una situación de concertación de dialogo y de hacer uso de ese conflicto de una manera positiva. Y el conflicto seria como un nivel muy previo en el que nos e hace la reflexión, en el que no se hace la lectura, no se hace la vinculación, son como dos caras de la misma moneda.

2. ¿cómo intervienen en situaciones en donde se hace uso de la violencia?

Normalmente, lo que se debe hacer es mirar las edades de los niños, porque se interviene de manera bien distinta dependiendo de las edades. Cuando son muy pequeños entonces se hace una invitación, para mirar que está sintiendo el otro, se está buscando como la empatía, *que siente el otro por lo que tú acaba de hacer, que está pensando el otro por lo tú acabas de hacer, que está pensando el otro por lo que tú has hecho, que piensa de ti.* ¿Qué propósito tiene eso?, pues que a esa edad los niños no son muy conscientes de que el otro existe, y el conflicto en general se da por eso, no es ni siquiera porque los niños sean “malos niños”, sino porque por naturaleza no comprenden que el otro está ahí, que el otro está presente y que tiene las mismas necesidades que él, entonces en esas edades tan tempranas, lo primero que hay que hacerle caer en cuenta que el otro existe y que tiene necesidades. Entonces, por eso la invitación en general es a que el reconozca la existencia del otro y que no solo la reconozca como existencia, sino como ese ser que también requiere respeto, no como la existencia de *él* o de *la*, sino como la existencia de un ser humano con necesidades y con sentimientos. Entonces por eso los llevamos a eso, que sea consciente de que él causo una situación y que esa situación que se genero, a esa otra persona le esta doliendo, le está molestando, le está afectando personalmente.

Un poquito más grandecitos se trata no solo del reconocimiento de los otros, sino de mirarse así mismo frente a una situación, osea *como te ves tú frente a esta situación, que vez de ti que pudiste haber hecho para que esta situación no se*

diera, cómo pudiste haberlo evitado, que posibles soluciones le pudiste haber dado que fueran diferentes a la que estas tratando.

Un poquito más grande no solo es el reconocimiento del otro, y el reconocimiento de él mismo, sino que también que puede hacer para reparar el daño que causó, con el propósito de generar consciencia de la responsabilidad que él tiene en la situación. Para pelear se necesitan dos, entonces que parte él puede, que él aporte para que esa situación no se mantenga, y no solo no se mantenga si no que puede hacer el para que esa otra persona se sienta mejor, si ha sido atacado por este otro niño.

Entonces ya es el combo de tres, lo reconozco y entiendo sus necesidades, tengo alternativas de solución para momentos posteriores y además tengo la necesidad, la obligación y la responsabilidad de reparar el daño que cause. Entonces son como esos tres las formas en las que nosotros normalmente hacemos las intervenciones.

Adicionalmente en el instituto nosotros trabajamos con lo que llamamos *las comisiones éticas*. Las comisiones éticas son momentos de reflexión en las que el grupo analiza la situación separándolo un poco de la persona, y se analiza cual fue la situación que se dio, cuáles fueron las actuaciones inadecuadas, y se proponen soluciones para esas situaciones para que el grupo en general trate de buscar alternativas de solución para sus propios problemas. Se toma un caso muy particular y trata de llevarse de lo más general posible para que todos los niños puedan aprender de esa situación y reflexionen sobre actuaciones no muy adecuadas en momentos particulares de su vida.

3. ¿De qué otra forma ustedes transmiten la necesidad del diálogo, que no sea a partir de la reflexión de situaciones problema?

Nosotros hacemos lo que se llaman las intervenciones actitudinales, normalmente esas intervenciones actitudinales se refieren a solidaridad, entonces tratamos como de trabajar alrededor de eso, entonces se busca que estos espacios permitan todos estos pasos, el reconocimiento de los otros, el reconocimiento de sus necesidades, incluso la evaluaciones actitudinales tiene unos indicadores, que hablan efectivamente de eso. Nosotros hacemos la evaluación efectivamente de la solidaridad, trabajamos en nuestras coordinaciones alrededor de las diferentes actitudes, entre esas esta la solidaridad. Hacemos, a partir de situaciones puedan darse en otro contexto, digamos otro curso otro salón, otros niños, se hacen reflexiones sobre esa situación. Se buscan actividades en las convivencias donde se pueda buscar la vinculación más cercana de los niños que favorezca una condiciones mucho más proclives a generar climas de dialogo. Entonces esos serian los múltiples contextos en los que nosotros de manera intencionada hacemos el ejercicio de llevar a los niños a buscar soluciones a sus conflictos de manera dialogante y no de manera actuante, que sería lo más primario en la solución... *que yo te agarro a golpes o a gritos.*

De alguna manera entre nosotros mismos hacemos algo muy parecido...

C: ¿entre los profesores?

Claro, y con los niños, porque incluso hay ocasiones en los que uno como ser humano, pues, comete las embarradas del caso, y le pega pues el *chillido al chinito*, y el niño no tiene como la posibilidad de defenderse, y en el momento en que el comisionado ético hace la referencia, dice *mira a nosotros no nos gusto que esto sucedieran estas condiciones y estas situaciones*, nosotros hacemos lo mismo, osea *mira yo se que tú te sentiste así conmigo, yo se que la situación se dio así*, hacemos el dialogo, charlamos y hacemos una reparación al estudiante, con el que nosotros de alguna manera hemos cometido algún tipo de injusticia.

La comisión ética se aplica tanto a niños como a docentes. Digamos que entre nosotros como maestros las interacciones son muy sencillas, muy sencillas me

refiero a que tenemos la ventaja de tener un grupo muy transparente entonces es muy rico y muy fácil solucionar el conflicto, porque pues el conflicto es muy latente, todas intervenimos, charlamos de la situación, reflexionamos de la situación, y buscamos soluciones. Es como el propósito general.

Entonces esos modelos que son como tan generalizados en la institución pues prácticamente están como en la cotidianidad, es la manera en que nosotros interactuamos, niños con niños, profes con directivos, profes con profes, profes con niños, entonces son practicas ya que son muy cotidianas que permitan que esas situaciones no solo sean parte de una discurso sino son parte de la práctica cotidiana, porque pues normalmente en estos casos de la discusión del conflicto y la violencia y como se maneja, pues muchas veces uno habla bonito y actúa sin mucha consecuencia. No, yo puedo decir, llevo nuevo años en el instituto y puedo decir, que una de las instituciones más consecuentes en eso es el instituto, en que efectivamente eso si se vive en la práctica, y se vive en la práctica porque realmente la reflexión es muy profunda, muy fuerte alrededor de ese tipo de cosas, por ejemplo hay un trabajo muy bonito que hicieron Diana Rueda (del departamento de psicología) y Sonia De Zubiría alrededor del conflicto... hicieron un trabajo muy lindo en el que se caracterizaban los tipos de conflictos que habían desde *proposicional* hasta *formal*, se me escapa si trabajaron con *pre-categorial*; pero hacen un seguimiento a los tipos de conflicto que normalmente se dan. Entonces la reflexión es como tan profunda y es parte del discurso la preocupación es constante, la preocupación es frecuente, las estrategias están dadas, las rutas de trabajo están dadas entonces son practicas cotidianas; que no solo están haya en la investigación, en la lectura o en la charla, cuando a uno le hacen preguntas, sino también está en el diario vivir, en la interacción con los niños, es parte de nuestra cotidianidad.

4. ¿Cómo se trabaja eso con los padres?

Con los padres, también se hacen los talleres de padres se trabajan los temas de solidaridad, se hacen reflexiones alrededor de eso; en este momento estamos haciendo justamente un trabajo muy fuerte, particularmente en *proposicional*, y no lo digo porque lo estemos haciendo solo acá, sino porque es en el que conozco más el trabajo que se está haciendo con padres ahora, porque es el ciclo que dirijo, entonces en este momento y en este contexto, trabajamos escuelas de padres, los vinculamos a actividades como *la familia de las buenas acciones, que le vamos a regalar al Merani*, ejercicios de empatía que hacemos con los niños, los vinculamos a ellos, haciendo que ellos hagan los mismos ejercicios que hacen los niños. Otras cosas que hacemos es, cuando vemos una situación en la que el niño, digamos, tiene dificultades para manejar sus emociones y es altamente impulsivo en la manera de reaccionar cuando se enfrenta a una situación problema trabajamos directamente con los padres de ese niño, trabajamos con psicología, trabajamos desde coordinación de curso, con coordinación de ciclo cuando la situación es muy grave, normalmente solo se da con coordinación de curso dándole estrategias a los papás para generara mayores niveles de consciencia y de reflexión del niño. Porque normalmente estas edades hay una correlación tremendamente alta entre las interacciones de la familia con la forma de relacionarse del niño, son prácticamente que uno a uno, si la familia tiene comportamientos exageradamente permisivos, el niño tiende a tener ciertas dificultades en la interacción, ó si los papás son demasiado autoritarios incluso pueden llegar a la agresión el niño tiende a reflejar también esas actuaciones acá, cuando es una familia un poco más democrática si el niño tiene dificultades la modificación es muy rápida. Cuando se dan situaciones muy complicadas, ya cuando se da una situación muy fuerte, se hacen intervenciones desde coordinación actitudinal, también haciendo el trabajo desde la familia, como darles estrategias a ellos para mejorar en ciertas actuaciones.

También se trabaja con niños y con padres en los que se llama el *TAD*, el *TAD* es un Taller de Apoyo a los Estudiantes, en el que el niño viene ciertos sábados a

hacer trabaja exclusivamente en interacción. Como adquirir habilidades para interactuar y relacionarse mejor, para vincularse mejor. Y en estos talleres normalmente se vincula mucho a la familia, se le hacen observaciones, se les da sugerencias, se les dan pistas de que pueden ellos observar en su hijo para que empiecen a mejorar en su contexto familiar. Entonces son como varios elementos y varios contextos en los que la reflexión del conflicto es protagonista.

5. ¿se podría decir que ustedes el conflicto lo toman como algo transversal en todas las áreas?

Sí, digamos que sí. Aunque uno no lo trabaja directamente en su materia, pero sí como docente responsable de unos niños tiene que tenerlo en la cabeza. O sea, puede que uno no diga *bueno hoy vamos a trabajar en la clase de matemáticas como manejar el conflicto*, aunque es posible y de hecho sería deseable. Por lo pronto estamos en eso, en que en la práctica cotidiana a nosotros nos da una responsabilidad muy fuerte que es como favorecer unos ambientes en los que el conflicto sea algo positivo, *no pelear es aburrido*, no pelear no tiene sentido, no pelear no es natural al ser humano. El ser humano es peleón, guerrero, territorial, a veces incluso puede ser terriblemente discriminatorio, y la idea es que esas situaciones no hay que verlas tan en negativo porque de hechos de esas cosas uno puede nutrir para generar contextos mucho más ricos. La territorialidad para defenderse uno mismo, la capacidad de autoconstruirse como persona es muy importante, y todas esas características que uno puede considerar terribles pues puede uno convertirlas en una situación positiva y propositiva y hacer ver que el conflicto enriquece incluso la interacción entre los seres humanos. Y favorece ciertos desarrollos en la persona, que de pronto una paz constante y frecuente, una tranquilidad constante y frecuente, una situación o un contexto en el que no se ve ningún tipo de desavenencia pues no generaría mayor opción para el desarrollo y pues muy posiblemente en el momento en el que un niño se encuentre en una situación de conflicto no va a poder manejarla porque no ha tenido como la

oportunidad de poder manejar el conflicto de poder ver como asume o que postura debe asumir frente a situaciones problemas. Entonces para nosotros el conflicto es simplemente una cosa *chévere* útil incluso a veces buscamos sacarle el mayor jugo posible a un conflicto por pequeño que sea, para poderle dar a nuestros estudiantes herramientas para que en momentos posteriores ellos valoren también el conflicto de manera positiva.

ENTREVISTA MARCELA HERNANDEZ, EQUIPO COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS Y SEGURIDAD ESCOLAR DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN

1. ¿Cuál es el concepto que tiene la secretaria de educación, específicamente el proyecto de DDHH sobre conflicto y paz?

Si entráramos a puntualizar en esos dos conceptos, sobre todo lo que se hace énfasis en el proyecto de DDHH y seguridad escolar, nosotros entendemos el conflicto como una construcción de vida, de los jóvenes de los niños, lo adultos, en cualquier etapa de la vida, es una construcción humana, el conflicto hace parte de la vida. Pero el conflicto realmente es como la oportunidad también para avanzar hacia otras etapas, hacia otros tipos de conflictos. Es decir a medida que solucionas un conflicto avanzas en un tipo de conflicto y en la habilidad para resolverlo.

Y paz en el sentido de respeto, de derechos, de convivencia en donde por ejemplo todas las personas que están en una comunidad son muy diferentes, y cada persona en un contexto. Primero cada territorio tiene su particularidad, entonces cada individuo tiene su particularidad, cuando esos individuos se juntan en un colectivo, en un territorio todo eso lo que construye cotidianamente en la forma en que se relacionan, es lo que construye o paz o convivencia, o una manera sana de

vida, democrática, ética, con unos referentes de vida éticos. Eso sería, tener unos referentes éticos de un colectivo que aunque sea muy diverso, surge en su interior; donde cada uno es muy diverso, realmente hay unos referentes que vinculan, y que hacen el gobierno del respeto, la paz, y la convivencia.

2. ¿eso ustedes como lo manejan en la práctica, dentro del programa que están desarrollando de DDHH, como lo concretan?

Primero hay que hacer todo un trabajo de formación docente, donde nosotros no solo trabajamos algunas teorías, sino que además hay que trabajar los mapas mentales de cada cual y el afecto de cada persona. Porque es que tú como persona puedes tener unos referentes académicos, pero si emocionalmente tú no quieres a la gente, pues no la quieres, pero que si tú estás trabajando con niños y jóvenes es muy difícil. Entonces hay un programa de formación docente donde hay una confrontación sobre lo conceptual, lo cognitivo y lo emocional ó lo afectivo ó lo social, digamos.

Hay otros programas que son en la organización de la escuela, como la escuela con sus jerarquías y sus poderes puede manejar unas dinámicas mucho más equitativas y democráticas donde todos son reconocidos en un contexto, y nadie es más que nadie, aunque eso no significa que no haya autoridad. Claro que existe autoridad, y claro que existen rutas protocolos y manejos, pero eso no quiere decir que este uno encima del otro. Entonces son unas relaciones que cotidianamente, sí existe el reconocimiento del otro y del objeto del otro entonces realmente existe una posibilidad de una forma y una calidad de vida mejor.

Y la otra es como realmente se construye eso desde pequeños, la primera infancia, joven, adolescente y todos los estudiantes, donde no es la cátedra la que enseña, aunque eso puede hacer un soporte muy importante, pero lo que enseña realmente es la relación cotidiana que tú tienes con el entorno y con el contexto.

Lo que trabajamos en la escuela es eso, relaciones cotidianas, organización escolar, formación docente.

3. ¿este programa hasta ahora se está desarrollando, ó ya tiene algunos antecedentes?

No, lo que pasa es que proyecto esta ahorita, pero realmente esto ya tiene unos antecedentes, el distrito ha venido, en las anteriores administraciones con un decreto que también implemento la cátedra de derechos humanos. En este momento ya no la pensamos solamente como cátedra, la pensamos como un proyecto que abala todo un universo de elementos que se fueron encontrando, entre esas la cátedra de derechos humanos. Pero los DDHH tienen que trascender más que la cátedra.

Entonces se recogen todas esas experiencias hay investigaciones que ha hecho aquí el IDEP que es la dependencia de aquí de la Secretaria que tiene toda la misión investigativa y pedagógica, y esas investigaciones con docentes y con maestros son las que se recogen y son insumos para producir el proyecto. Este proyecto viene con todo un proceso de elementos previos que se recogen y se usan para el proyecto, obviamente en este momento, como todo, nos falta mucho, recoger muchas atrás cosas que existen hasta materiales pedagógicos acá internamente en la Secretaria y en los colegios, si realmente no se usan para todo un tema que es tan grande.

Entonces por ejemplo, hay que trabajar, he visto unos materiales acá que tiene la secretaria, muy buenos, sobre todo lo de convivencia y valores... El proyecto debería, por ejemplo, articularse con eso. Eso nos falta por ejemplo, pero eso quiere decir que hay elementos que ya existen.

4. ¿ustedes evaluarían de alguna forma ese proceso? ¿cómo evaluarían los resultados que esperan de este proceso?

Obviamente nosotros debemos tener unos indicadores de impacto que nos muestren cambios, cambios durante el proceso de implementación de cualquier tipo de proyecto de cualquier tipo de proyecto. Entonces hay unos evaluadores que son más cualitativos, y otros que son más cuantitativos. Los cualitativos nosotros los miramos desde la presencia e incidencia y prevalencia de hechos violentos, como amenazas con armas o agresiones típicas entre los estudiantes, o amenazas verbales al interior de la comunidad educativa, ya sea el padre de familia, el maestro, el chico. De todas maneras ese registro debe figurar en alguno de los elementos que nosotros tenemos de medición. Hay un software que si es cuantitativo que se llama aplicación del conflicto escolar, en donde nos va a mostrar que sucede en la tipología del conflicto, al interior de la escuela y en su entorno. Entonces eso nos va a dar una lectura cuantitativa de presencia, prevalencia e incidencia de hechos violentos.

Por otro lado, al trabajar nosotros lo que se llama la cartografía social dentro de un conflicto social, eso es todo un proceso de construcción y formación social que la va a tener la escuela y alrededor de la escuela. Entonces, por ejemplo en este momento, donde tu preguntes en una comunidad educativa sobre tal evento violento pueden haber miles de interpretaciones, y ese no es el problema, el problema es que nunca hay un análisis, de base o de espacios de discusión donde se lea, donde se expresen todas las lecturas sobre el conflicto en la comunidad educativa. Y como esas lecturas, puede que no lleguen a ser homogéneas, ni se trata de eso, pero por lo menos no crean diferentes intenciones entre los actores de la comunidad, sino por lo menos crean propuestas... por lo menos se conoce la causalidad, la tipología, las competencias, todo eso es lo que viene a hacer la cartografía.

5. Específicamente en niños de temprana edad ¿cómo están pensando implementar el programa?

Ahorita, está planteado dentro del proyecto seguridad escolar, está planteado como una tercera fase. La primera fase sería todo un concepto de convivencia y también de DDHH y de respeto por los demás derechos; tú en la primera fase focalizas, tratas de incidir en los aspectos digamos como más prioritarios de trabajar, que si digamos se presentan hechos violentos tratas de neutralizar un poco eso. Ya después en la segunda fase tú haces más extensivas las estrategias a manejar, entonces vienes a trabajar más en la convivencia, no solamente en lo operativo, trabajas sobre toda la construcción de convivencia escolar. La tercera fase está planteada cómo estos elementos y metodologías se trabajan desde la primera infancia, no está desmenuzado, por lo menos dentro del proyecto. Yo no te sabría decir si por ejemplo si el tipo de infancia lo tiene pensado, pero nosotros lo tenemos planteado, en uno de los componentes está planteado cómo desde la primera infancia hay que trabajar todos estos elementos de corresponsabilidad, auto-cuidado, la reducción de la agresión... el conflicto, el abandono, muchas cosas, y la prevención de adicciones y de hechos violentos. Todo eso se debe trabajar desde la primera infancia, sin meterle a los chiquitos unos contenidos pesados, no, tú los trabajas desde la comprensión y desde la interpretación que cada niño, de acuerdo a su edad y a su desarrollo va haciéndolo, y se le trabaja jugando rico, sin darse cuenta.

6. ¿dependiendo del sector ustedes van a implementar el proyecto de manera diferente ó se va a implementar generalizado a todos los sectores?

Generalizado, y criterio es colegio oficial. Generalmente el colegio oficial está entre el estrato 3 y estrato 1, criterio es colegio oficial este donde este, máximo casi siempre, llega el chico de estrato 3. Eso, si tienen un universo de población muy definido.

7. ¿es decir que ustedes no van a intervenir en colegios privados?

No es la prioridad a no ser que lo demanden ellos mismos, no es la prioridad. La prioridad, y la angustia, está más en los colegios oficiales, porque esto es una entidad territorial que demanda unos lineamientos sobre todos los colegios oficiales. Pero eso no quiere decir que esto no haya una alerta con los colegios privado, unos acuerdos y que se trabaje con ellos.

8. ¿más adelante piensan en articularse con diferentes procesos que hay en esos colegios oficiales?

Claro, por en los colegios, ellos mismos han desarrollado muchas experiencias, por eso te digo, ni el sentido que llegamos la secretaria y fuimos un proyecto así, ni tampoco en el sentido en el que uno llega al colegio y aquí voy a organizar esto. Es que el colegio tiene toda una experiencia una cancha en todas unas experiencias que ha hecho autónomamente y que trata justamente de recoger muchos saberes y muchas experiencias pedagógicas para, no solamente incorporar, sino retroalimentar. Igualmente las experiencias que recojan también muchas experiencias y herramientas que les pueden servir y que no tenían. Eso es mutuo.

ANEXO II

RESULTADOS DE TALLERES EN COLEGIOS

Taller I. Conflicto.

Colegio Nuevo Chile.

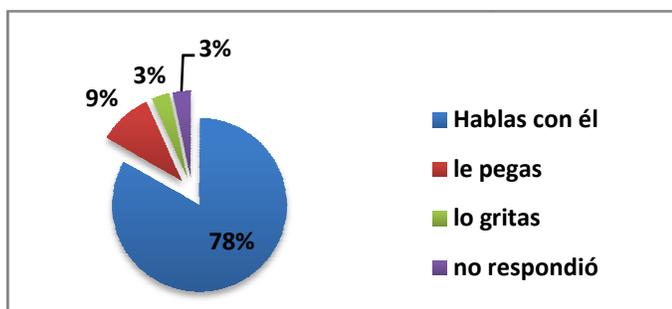
Objetivo: identificar como los niños interpretan el conflicto

Población objetivo: niños de 1 y 2 grado, con un rango de edad de 6-8 años. Total de niños intervenidos: 63

GRADO PRIMERO: 32 NIÑOS (6-7 años)

1. *Si un compañerito te coge tus colores sin pedirte permiso, ¿Qué haces?*
(esta pregunta fue también hecha en grupo)

- Hablas con él
- Le pegas
- Lo gritas

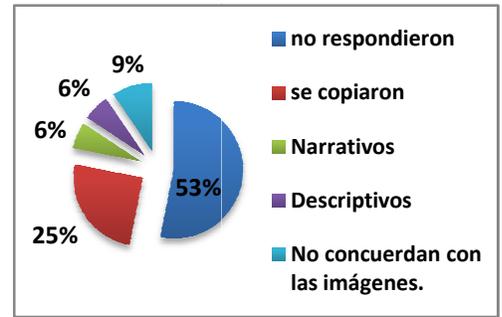


(GRAFICO I)

2. *Escribe un pequeño cuento a partir de las imágenes a continuación, en donde tú seas uno de los protagonistas:*



- 17 no escribieron.
- 8 se copiaron entre ellos o de otros cuentos
- 2 Narrativos
- 2 Descriptivos
- 3 No concuerdan con las imágenes.



(GRAFICO II)

GRADO SEGUNDO: 31 NIÑOS (7-8 años)

1. Si un compañerito te coge tus colores sin pedirte permiso, ¿Qué haces?
(esta pregunta fue también hecha en grupo)

- Hablas con él
- Le pegas
- Lo gritas

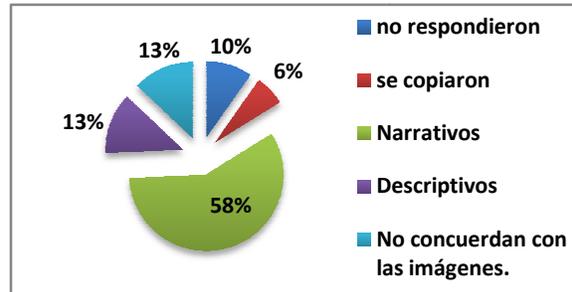
15 marcaron la primera opción

El resto no marco nada, debido a que esta pregunta en este curso se realizo de forma colectiva. En esta pregunta todos los niños estuvieron de acuerdo en que se habla con el compañero que coge los colores

2. Escribe un pequeño cuento a partir de las imágenes a continuación, en donde tú seas uno de los protagonistas:



4 Descriptores
 4 No concuerdan con las imágenes
 2 se copiaron
 3 no respondieron
 18 Narrativos



(GRAFICO III)

De estos 18 que mostraron capacidad narrativa se analizaron las siguientes variables:

- ***Papel en el conflicto: Observador/mediador/agredido/agresor:***

3 mediadores
 12 observadores
 2 agresores
 1 agredido

- ***Existencia de mediador/inexistencia de mediador:***

7 mediadores: 2 mediadores violentos y 5 dialogantes
 12 sin mediador

- ***solución del conflicto/no solución del conflicto:***

10 solucionan el conflicto
 8 no solucionan el conflicto

- ***todos son agresores/ agredido-varios agresores:***

5 agredido - agresor
 13 todos son agresores

- ***razón del conflicto: por un objeto/por acción/ sin razón/interno:***

8 por un objeto

5 sin razón

2 acción

3 interno

- ***solución del conflicto a mediano ó largo plazo***

8 corto plazo

10 mediano plazo

- ***Existencia de autoridad/inexistencia de autoridad***

15 inexistencias de autoridad

3 existencia de autoridad

Taller I. Conflicto.

Instituto Alberto Merani

Objetivo: identificar como los niños interpretan el conflicto

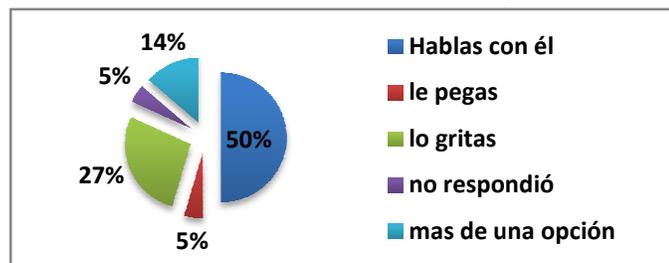
Población objetivo: niños de Propo-C y Propo-Beta, con un rango de edad de 6-8 años. Total de niños intervenidos: 44

PROPO-BETA: 22 NIÑOS (6-7 años)

1. Si un compañerito te coge tus colores sin pedirte permiso, ¿Qué haces?

(esta pregunta fue también hecha en grupo)

- Hablas con él
- Le pegas
- Lo gritas



(GRAFICO IV)

2 marcaron la tercera opción como la primera reacción y la primera como la segunda reacción

2 marcaron la segunda opción

11 marcaron la primera opción

7 no marcaron ninguna

2. *Escribe un pequeño cuento a partir de las imágenes a continuación, en donde tú seas uno de los protagonistas:*

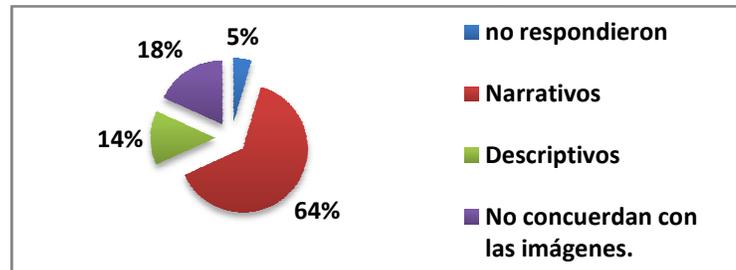


14 Narrativos

4 sin correspondencia

3 descriptivos

1 no respondió



(GRAFICO V)

De estos 14 que mostraron capacidad narrativa se analizaron las siguientes variables:

- **Papel en el conflicto: Observador/mediador/agredido/agresor**

9 observadores

5 agresores

0 agredidos

0 mediadores

- **Existencia de mediador/inexistencia de mediador:**

11 inexistencias de mediador

3 existencia de mediador

- **Solución del conflicto/no solución del conflicto:**

8 solucionan el conflicto

6 no solucionan el conflicto

- **todos son agresores/ agredido-varios agresores:**

10 todos son agresores

3 hay agresor y agredido diferenciado

1 no hay agresor ni agredido

- **razón del conflicto: por un objeto/por acción/ sin razón/interno:**

3 Interno

3 sin razón

6 por un objeto

1 acción

- **solución del conflicto a mediano ó largo plazo**

9 mediano plazo

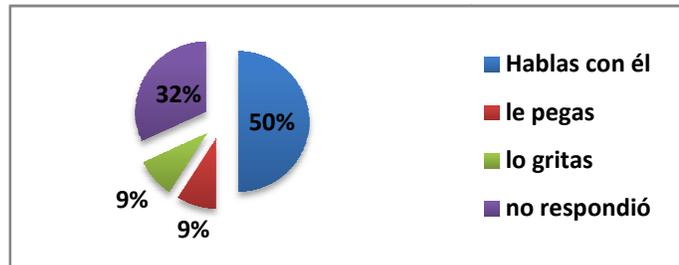
5 corto plazo

- **Existencia de autoridad/inexistencia de autoridad**

11 existencia de autoridad

3 inexistencias de autoridad

1. Si un compañerito te coge tus colores sin pedirte permiso, ¿Qué haces?
(esta pregunta fue también hecha en grupo)

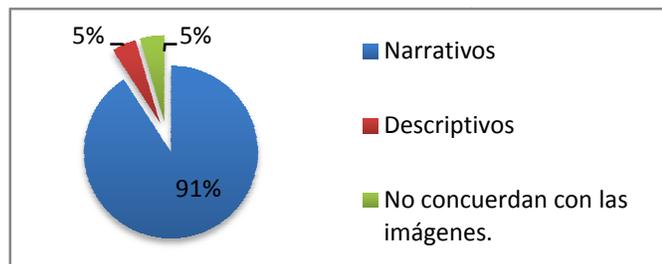


(GRAFICA VI)

2. Escribe un pequeño cuento a partir de las imágenes a continuación, en donde tú seas uno de los protagonistas:



1 Descriptivo
1 sin concordancia
20 Narradores



(GRAFICA VII)

De estos 20 que mostraron capacidad narrativa se analizaron las siguientes variables

- ***Papel en el conflicto: Observador/mediador/agredido/agresor***

13 Observadores

4 agresores

2 mediadores

1 agredido

- ***Existencia de mediador/inexistencia de mediador:***

15 inexistencias de mediador

5 existencia de mediador: 2 violentos, 3 dialogantes

- ***Solución del conflicto/no solución del conflicto:***

10 solucionan el conflicto

10 no solucionan el conflicto

- ***Tipo de actores: todos son agresores/agredido-agresores diferenciados:***

18 agresores

2 agredido-agresores diferenciados

- ***razón del conflicto: por un objeto/por acción/ sin razón/interno:***

7 sin razón

7 por acción

6 por un objeto

0 interno

- ***solución del conflicto a mediano/corto plazo:***

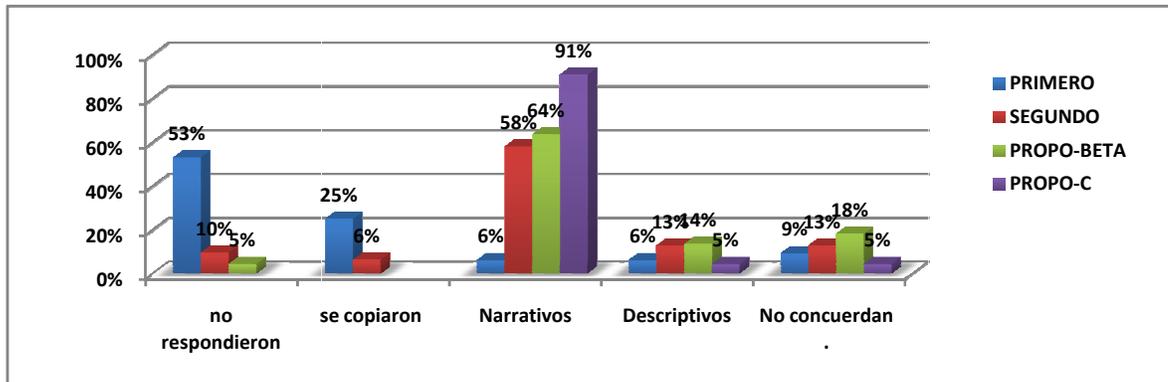
11 corto plazo

9 mediano plazo

- ***Existencia de autoridad/inexistencia de autoridad***

16 inexistencias de autoridad

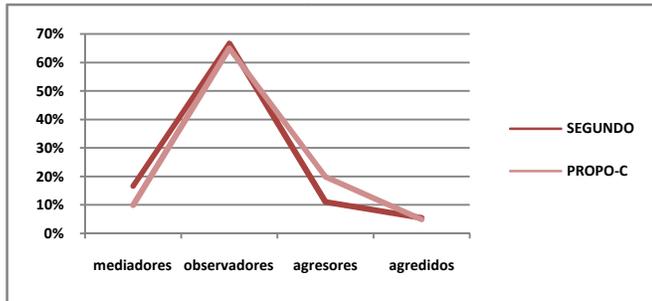
4 existencias de autoridad



(GRAFICO VIII)

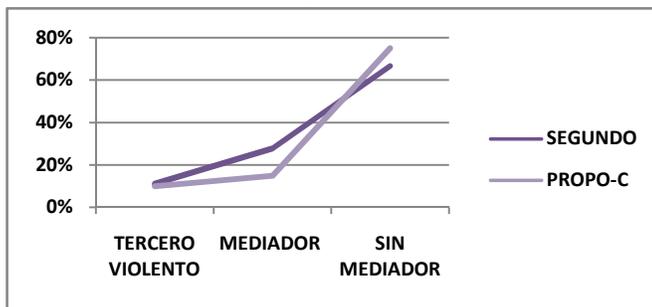
ANEXO III
 GRAFICOS DE VARIABLES

Papel en el conflicto



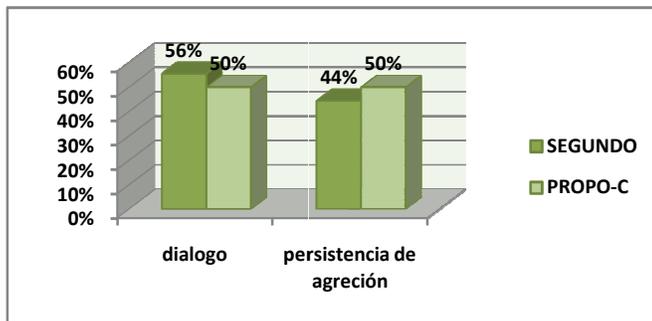
(GRAFICO IX)

Tipo de mediador



(GRAFICO XI)

Solución de la agresión por medio del diálogo

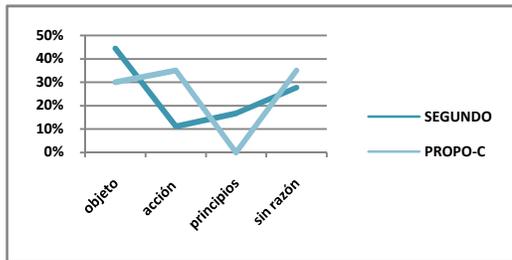


(GRAFICO XI)

ANEXO IV

OTRAS VARIABLES

Motivación de la agresión: instrumental-hostil



La teoría de resolución de conflictos establece una diferencia entre la *agresión instrumental* y la *agresión hostil* (LOPEZ, 2004). La primera no tiene como fin en sí

mismo ocasionar daño al oponente, este comportamiento es un medio o instrumento para alcanzar un objetivo. Mientras que la segunda es un comportamiento cuyo fin es ocasionar daño a quien ha agraviado, ofendido, humillado, etc. de manera intencional, es un *medio de protección de nuestra identidad personal, de nuestras creencias, de nuestras normas, etc.*

Por otra parte, desde el análisis hecho al estudio de caso, al escoger como variables *objeto*, hace referencia específicamente a la pelea que típicamente se ve en los niños por la posesión de un objeto (juguete). Por otra parte, al hablar de *acción*, se refiere a que un individuo actúa de forma tal que es molesto para el otro (puede ser de tipo violento o no). Por principios se entiende algo mucho más interno, que afecta los sentimientos más profundos de un individuo. Y *sin razón* hace alusión a la agresión sin ningún objeto que lo cause, o sin ningún objetivo a alcanzar.

La motivación de la agresión por *un objeto*, se puede clasificar dentro de la agresión instrumental; mientras que *por acción* y *por principios*, se clasifica dentro de la agresión hostil. Ya que la primera el objetivo no es la agresión sino quien se queda con el objeto, en este caso quien se queda con el juguete, se busca obtener el juguete por medio de la agresión. Por el contrario en el segundo caso la agresión comienza debido a que se ha afectado la integridad, sea física o

espiritual, de tal forma que la respuesta agresiva es inmediata como forma rápida de retribuir el daño causado. Por *acción*, es mucho más superficial, no se humillan principio ni se afectan sentimientos profundos; por el contrario, por *principios* el daño es mucho más profundo, llegando a afectar incluso la autoestima.

En segundo la agresión por un objeto es mucho más alta que las demás razones, es decir, son mucho más propensas a la agresión instrumental. Y la agresión sin razón es mucho más alta que las pertenecientes a la clasificación de agresión hostil. En el caso de propo-c las razones de la agresión están entre la agresión hostil (específicamente por acción, en donde por principios es del 0%) y la agresión sin razón, la agresión por objeto es mucho más baja comparado con el porcentaje de segundo.

Colegio Nuevo Chile

	CONTEXTO	COMPETENCIAS	MÉTODOS EDUCATIVOS	DOCENTES	MANEJO DE CONFLICTOS
IED, COLEGIO NUEVO CHILE	<p>-Ubicación: la localidad 7ª de Bosa, en el Distrito Capital, en un sector de estrato 1 y 2, clase media baja o baja.</p> <p>-Miembros de la comunidad: Celadores, ebanistas, conductores, mecánicos, latoneros, taxistas, vendedores de la central de abastos, pequeños comerciantes del barrio y actividades informales.</p> <p>- Las madres en su gran mayoría son amas de casa, empleadas de servicios generales, modistas, peluqueras, cosedoras de zapatos y empleadas en almacenes o restaurantes. Un importante sector de las madres son cabeza de familia. El hogar también es sostenido en algunos casos por los padres.</p> <p>La mayoría de los habitantes del sector provienen de las diferentes regiones colombianas por que han sido desplazados por la violencia, la pobreza o buscando mejores horizontes en la capital.</p> <p>-Se observa gran descomposición familiar, por abandono de los padres o madres, violencia intra y extrafamiliar, formación de otros hogares paralelos, algunos niños viven con sus parientes o personas que los han recogido o traído a la capital.</p> <p>-El grado de escolaridad de los habitantes del barrio en su mayoría es el de la primaria, en menor grado la secundaria completa y aún menor porcentaje de los que han terminado en la educación técnica, tecnológica o universitaria. Por esto se observan altos índices de desempleo, se ha incrementado la violencia,</p>	<p>A través del PEI, quiere alcanzar la educación de competencias, para la productividad, la convivencia y el respeto por los derechos humanos.</p>	<p>Se propone como objetivos estructurar un proyecto de formación de líderes con énfasis en desarrollo sostenible del ambiente y en la mediación de conflictos, crear una cultura de la investigación e innovación pedagógicas, fortalecer los procesos de formación en ciencia y tecnología y proyectar su uso creativo en la solución de problemas del entorno.</p> <p>Trabajan los principios de respeto, convivencia, autonomía, autorregulación, ética ciudadana, liderazgo, como directrices que orientan la labor pedagógica, las relaciones de la comunidad educativa y el mejoramiento continuo de los individuos y ciudadanos. Estos valores deben ser de tipo práctico y no teórico buscando una clara coherencia en lo cotidiano y no a simples reglas o condiciones coercitivas.</p> <p>- Cátedra Chilena: Esta cátedra se da como una forma creativa que une los conocimientos y los problemas más determinantes de los jóvenes del Colegio Nuevo Chile y como alternativa que permita hacer viables los objetivos propuestos en el PEI, respaldados por un proceso continuo de investigación de los estudiantes.</p> <p>En Primaria se trabajan dos ejes temáticos que son: autoconocimiento y reconocimiento institucional; con el primer tema se busca incrementar la autoestima del estudiante como elemento fundamental en el desarrollo de su personalidad, en el segundo se ubica al niño en el contexto en que gira la Institución Educativa buscando comprometerlo como parte activa de la comunidad.</p>	<p>Además de la cátedra Chilena, los profesores del Colegio Nuevo Chile trabajan con la Fundación aulas en paz, que desde su Red de Educadores para la paz busca generar un espacio para la capacitación permanente de maestros en Los temas: Educación para la Paz, cultura de Paz y educación en DDHH¹².</p>	<p>Además de tener programas para que el joven adquiera competencias para la solución de los conflictos que se le presentan, en el caso particular de los pequeños, tiene un procedimiento específico cuando el niño presenta actitudes violentas.</p> <p>Este procedimiento consiste en un dialogo con el niño, para que explique la situación que se presentó, porque lo hizo, que lo impulso a reaccionar de esa manera, y en algunas ocasiones se recurre al castigo. Si la actitud violenta es constante y cada vez más grave, se llama directamente a los padres de familia y se lleva al niño a orientación psicológica.</p>

¹² Entrevista a Amada Benavidez, Coordinadora de la Fundación Aula en paz.

Sin embargo en la sede para primaria, en la cual fue desarrollada la presente investigación monográfica, las profesoras no tenían conocimiento del programa.

Instituto Alberto Merani

	CONTEXTO	COMPETENCIAS	MÉTODOS EDUCATIVOS	DOCENTES	MANEJO DE CONFLICTO ¹³
<i>Instituto Alberto Merani</i>	<p>-Hay subsidios para niños de estratos 2 y 3, pero en su mayoría son niños de estrato 3 -6.</p> <p>- En su mayoría los padres de familia cuentan con trabajos estables, son padres ansiosos con los procesos escolares de los más pequeños debido a que aun piensan que el Instituto Merani es un Instituto para niños con CEI altos.</p> <p>- se exige que los padres tengan empatía con el Instituto, para la admisión de una niño.</p> <p>- Hay mucha inestabilidad intrafamiliar (divorcios-separaciones de padres)</p> <p>- Son familias muy permisivas, que poco manejan los límites y las norma. Lo que genera una lenta adaptación a las normas del Instituto.</p> <p>- Los padres no tienen comprensión de lectura.</p>	<p>Ubica como principal tarea de la escuela el desarrollo de las competencias afectivas, cognitivas y prácticas, al tiempo que postula que ello solo es posible actuando de manera interestructurante, reconociendo el carácter mediador del docente y el papel activo del estudiante en todo proceso de desarrollo (DE ZUBIRÍA, J., 2005).</p>	<p>el enfoque pedagógico lo han denominado "Pedagogía meranista", su finalidad esencial es contribuir a humanizar al ser humano, haciéndolo pensar, amar y actuar a un nivel mayor de desarrollo. De esta manera para el Instituto Merani, el fin último de la escuela actual debe ser el desarrollo y no el aprendizaje. Y para hacerlo, han creado nuevos currículos, nuevas didácticas y nuevos textos, centrados en las competencias esenciales del ser humano.</p> <p>En la última década han trabajado de manera sistemática en las tres dimensiones del ser humano. A nivel cognitivo, privilegiamos el desarrollo de los procesos de pensamiento y el trabajo conceptual sobre los aprendizajes específicos, cambiando de manera sensible los currículos vigentes (De ZUBIRÍA y De ZUBIRÍA, 1986). Así mismo, existe un área para desarrollar los procesos de pensamiento y para favorecer las ideas originales (De ZUBIRÍA, 2002). A nivel valorativo, realizan evaluaciones periódicas del interés por el conocimiento, la autonomía y la solidaridad, y han diseñado un completo currículo en el que se aborda desde la lectura de emociones, hasta la propia biografía y la elaboración de un proyecto de vida personal y social.</p>	<p>Cuenta con un conjunto de instrumentos y procedimientos pedagógicos, entre ellos un novedoso currículo consensuado, escrito y apoyado en textos creados por los propios maestros (IAM, PEI, 1999 y Lineamientos curriculares, 2002) y novedosos programas de capacitación para los docentes, todo ello avalado por un riguroso sistema de evaluación, investigación y seguimiento realizado sobre la institución, sus planes, sus mediadores y cada</p>	<p>Se trata del reconocimiento del otro, el reconocimiento de él mismo, y que puede hacer para reparar el daño que causo, con el propósito de generar consciencia de la responsabilidad que tiene el niño en la situación.</p> <p>Adicionalmente el Merani trabaja con <i>las comisiones éticas, las cuales son</i> momentos de reflexión en las que el grupo analiza la situación separándolo un poco de la persona, y se analiza cual fue la situación que se dio, cuáles fueron las actuaciones inadecuadas, y se proponen soluciones para esas situaciones para que el grupo en general trate de buscar alternativas de solución para sus propios problemas.</p> <p>Este proceso de solución de conflictos no solo se hace a nivel de niños y niños, sino también con profesores y padres de familia.</p> <p>- docente: se entra en un proceso de diálogo y de concertación con el niño o niña, para resolver el problema, después de lo cual se hace una reparación al estudiante con el que se ha cometido algún tipo de injusticia.</p> <p>- A nivel familiar, se hacen talleres de padres, en donde se trabaja el tema de solidaridad. Cuando un niño es altamente impulsivo y no controla sus emociones se trabaja directamente con los padres, con psicología y con coordinación de curso, para generar mayores niveles de consciencia y reflexión al niño.</p> <p>-También se trabaja con niños y con padres en los que se llama el <i>TAD</i>, Taller de Apoyo a los Estudiantes, en el que el niño hace trabajo exclusivamente en interacción, adquirir habilidades para relacionarse mejor, para vincularse mejor. En estos talleres se vincula también a la familia haciéndoles observaciones y dándoles sugerencias y pistas de <i>qué</i> pueden ellos observar en su hijo para que empiecen a mejorara en su contexto familiar</p>

¹³ Tomado de Entrevista a Aleida Yepes. Investigadora y Docente del Instituto Alberto Merani