

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA DE COLOMBIA

•Para ser **enriquecidas** por los **docentes de Colombia**•



GOBIERNO DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

JUAN MANUEL SANTOS CALDERÓN
Presidente de la República

YANETH GIHA TOVAR
Ministra de Educación Nacional

LILIANA ZAPATA BUSTAMANTE
Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media (E)

MONICA RAMÍREZ PEÑUELA
Director de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

CAMILA GÓMEZ AFANADOR
Subdirectora de Fomento de Competencias

OLGA LUCÍA ZÁRATE MANTILLA
Coordinadora Programas Transversales y Competencias Ciudadanas

AUTORES:

Enrique Chau, Departamento de Psicología, Universidad de los Andes
Ana María Velásquez, Facultad de Educación, Universidad de los Andes
ISBN

ISBN: 978-958-785-023-9

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las siguientes personas por los muy valiosos comentarios y sugerencias a versiones previas de este documento: Nicna Camargo y Efraín Sánchez (Veeduría Distrital), Maria Emma Wills, Maria Juliana Machado y Maria Andrea Rocha (Centro de Memoria Histórica), Amada Benavides (Fundación Escuelas de Paz), José Fernando Mejía y David Sebastián Guáqueta (Convivencia Productiva), Carolina Valencia (Universidad Externado de Colombia), Alex Ruiz y Daniel García (Universidad Pedagógica Nacional), Andrea Bustamante (University of Missouri - St. Louis), Gloria Inés Rodríguez, Juanita Lleras, Charlotte Greniez, Paula Andrea Pineda, Catalina Ávila, Johann Streiker Díaz y Andrés Mejía (Universidad de los Andes), Silvia Diazgranados (Harvard University), Marieta Quintero (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Ángela Jaramillo (Pontificia Universidad Javeriana), Sara Victoria Alvarado, Ligia López, Myriam Salazar, Jaime Alberto Pineda, Jaime Alberto Carmona, Marco Fidel Chica, Julián Andrés Loaiza, Jhon Fredy Orrego, Ligia Inés García, Juliana Santacoloma, Juanita Alford y Daniela León (CINDE – Universidad de Manizales), Catalina Torrente (Mathematica Policy Research), Olga Lucía Zárate (Ministerio de Educación Nacional), Mario Alberto Velásquez (Secretaría de Educación de Antioquia), Iván Pinzón (Secretaría de Educación de Santander), Ramiro Ovalle (Secretaría de Educación del Valle), Laura Patricia Barragán, José Luis Sánchez y Rosario Jaramillo.

INTRODUCCIÓN

La firma del acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC nos permite comenzar a escribir una nueva historia en nuestro país. Es el punto de partida para que construyamos una Colombia con más y mejores oportunidades para todos y en la que la garantía de los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad se conviertan en los verdaderos pilares de nuestra sociedad.

En este contexto, la educación es, sin lugar a dudas, la herramienta más poderosa para cimentar esa paz con equidad que tanto soñamos. Por ello, formar ciudadanos respetuosos y transmitir en los establecimientos educativos el sentido de comunidad, es uno de los mejores aportes que podemos hacer al posconflicto.

La educación para la paz debe surgir en el aula, en los escenarios de participación y en las familias para que todos estemos en capacidad de resolver los conflictos sin violencia. Es por esto que la formación para la ciudadanía debe ser una estrategia de país, que aporte a la paz y trascienda los espacios cotidianos en las diferentes comunidades y regiones del territorio nacional.

Esta estrategia, promovida desde el sector educativo, responde al desafío de formar seres humanos con capacidad para el cuidado de sí mismo, de los demás y del medio ambiente. Un ciudadano con las competencias necesarias para la recuperación de la memoria histórica como elemento clave para generar procesos de perdón y reconciliación, con las actitudes para fortalecer la democracia, la participación y el respeto de las diferencias.

Por lo anterior, la formación para la ciudadanía es la respuesta del sector educativo al reto de concretar la implementación de la Cátedra de la Paz. Esta Cátedra busca generar reflexión y diálogo sobre el desarrollo sostenible, la cultura de la paz y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

La Cátedra para la Paz cuenta con orientaciones, desempeños y secuencias didácticas fundamentales para su implementación y que hoy presentamos. Esta serie de materiales son producto del diálogo y el trabajo con universidades, docentes, investigadores y organismos de cooperación internacional.

Sin embargo, somos conscientes que este es apenas el comienzo y que se requiere del esfuerzo de todos para que la paz se instale como parte de nuestra cultura. Esta serie de materiales, dirigida especialmente a docentes y directivos docentes, se plantea como una propuesta que debe ser enriquecida de forma permanente.

Los invitamos a hacer uso de estos materiales para que desde el aula aportemos a la construcción de paz y la reconciliación, sembrando en nuestros niños y jóvenes el sentido de comunidad y la capacidad de resolver los conflictos de forma pacífica.

YANETH GIHA TOVAR
Ministra de Educación Nacional

1. ¿QUÉ ES EDUCACIÓN PARA LA PAZ?

Existen concepciones muy diversas frente a lo que es la Educación para la Paz. Según la UNESCO, es el “proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños y niñas, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente y crear las condiciones propicias para la paz, ya sea en un nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupar, nacional o internacional” (UNESCO, 2000). Según Gavriel Solomon (2002), “la educación para la paz tiene muchos significados divergentes para diferentes individuos en diferentes lugares. Para algunos, la educación para la paz es principalmente un asunto de cambio de mentalidad; el propósito general es promover comprensión, respeto y tolerancia frente a los que eran enemigos en el pasado (...). Para otros, es principalmente un asunto asociado con cultivar un conjunto de habilidades; el propósito general aquí es adquirir una disposición no violenta y habilidades de resolución de conflictos (...) Para otros, especialmente en países del Tercer Mundo, educación para la paz es un asunto asociado con los Derechos Humanos, mientras que para países más ricos es frecuentemente un asunto de ambientalismo, desarme y promoción de una cultura de paz”. (Salomon, 2002, p. 4).

A pesar de que la mayoría de estas concepciones tienen sustentos conceptuales y prácticos sólidos y relevantes, aquí no se abarcarán todas. Además, por razones de claridad y para evitar confusiones, es fundamental aclarar a qué tipo de aproximación nos vamos a referir en este documento. Algunas de las definiciones de Educación para la Paz se centran en aspectos específicos, mientras que otras la conciben como algo más amplio que abarca problemáticas sociales más estructurales. A continuación se presentan tres tipos de aproximaciones, una con un enfoque muy específico, otra con un enfoque muy amplio, y otra con un enfoque intermedio que será la que se adoptará en este documento:

- **Enfoque específico:** Convivencia Pacífica

En su perspectiva más específica, la Educación para la Paz se refiere a la formación que busca contribuir directamente a la convivencia pacífica, es decir, a la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato, tanto entre los estudiantes y en la comunidad escolar, como en la sociedad en general. Este enfoque incluye algunos de los temas que serán tratados en la siguiente sección

como, por ejemplo, el manejo constructivo de conflictos, el perdón, la reparación, la reconciliación y la prevención de la agresión, la discriminación o el acoso escolar (bullying). Es la perspectiva más cercana a la idea de Johan Galtung de una paz negativa, es decir, ausencia de violencia directa (Galtung, 1969), y corresponde en gran medida al ámbito de convivencia y paz al que se refieren los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Chaux, 2012a; Ministerio de Educación Nacional, 2004; Ruiz y Chaux, 2005).

- **Enfoque amplio:** Educación de calidad accesible a todos

De manera mucho más amplia, algunos consideran la Educación para la Paz como todo proceso educativo que contribuya directa o indirectamente a la paz con justicia social en una sociedad. En esta perspectiva más amplia, la educación de calidad accesible a todos es Educación para la Paz en la medida en que contribuye a que una sociedad sea más equitativa, incluyente y democrática. Sabemos, además, que la inequidad ha sido consistentemente asociada con la violencia directa (p.ej., Fajnzylber, Lederman & Loayza, 2002).

Con seguridad, una educación de calidad con amplia cobertura, que incluya a la población más vulnerable, estaría contribuyendo a la paz, tanto en los sentidos de paz negativa (ausencia de violencia directa) como de paz positiva (justicia social o ausencia de violencia estructural, la cual implicaría negarles a algunas personas un beneficio existente) definidos por Galtung (1969). La educación de calidad existe actualmente, hay claros avances pedagógicos internacionales y nacionales, y el Ministerio de Educación, la mayoría de secretarías de educación y muchas organizaciones han estado realizando esfuerzos muy valiosos buscando mejorar la calidad de la educación y su acceso a la mayoría de la población². Sin embargo, todavía son muchos los menores que no tienen la posibilidad de beneficiarse de todos los avances en educación de calidad.

En cualquier caso, a pesar de que es claro que una educación de calidad en todas las áreas académicas puede contribuir a la paz en un sentido amplio, en este documento no se asumirá esta perspectiva amplia debido a que abarcaría prácticamente a toda la educación, y sobrepasaría por mucho el alcance de este documento.

- **Enfoque de Formación ciudadana**

La Educación para la Paz está directamente asociada a la formación

ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos³ que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho, que respeten las leyes y los bienes públicos, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera cuidadosa y responsable con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos.

Dado que abarca temas de relaciones pacíficas con los demás, esta perspectiva incluye el enfoque más específico de educación para la convivencia pacífica, pero va más allá abarcando otros aspectos cruciales de la ciudadanía. En particular, en este enfoque la Educación para la Paz busca también contribuir a la reducción de las inequidades, injusticias, discriminaciones y vulneraciones de derechos en la sociedad al promover la formación de ciudadanos activos, ciudadanos que se comprometan en iniciativas de acción colectiva que busquen generar, por medios pacíficos y democráticos, cambios en aquello que consideren injusto de sus contextos cercanos y en la sociedad en general. En este sentido, en este enfoque se busca tanto la paz negativa (ausencia de violencia directa), como la paz positiva (ausencia de violencia estructural) propuesta por Galtung (1969).

Este enfoque es coherente con los tres ámbitos definidos en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: 1) Convivencia y Paz; 2) Participación y Responsabilidad Democrática; y 3) Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias (Ministerio de Educación Nacional, 2004; Ruiz y Chaux, 2005). Además, es consistente con la definición de Educación para la Paz del Decreto Reglamentario 1038⁴: “La Educación para la Paz se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.” (Ministerio de Educación Nacional, 2015a). Adicionalmente, este nivel de generalidad abarca los 12 temas definidos en dicho decreto y que serán presentados en la siguiente sección.

Por todas las razones presentadas, éste es el enfoque de Educación para la Paz que se asume en este documento.

2. RELEVANCIA: ¿POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN COLOMBIA?

La Educación para la Paz es una necesidad en cualquier país. Sin embargo, como se mencionaba antes, esta necesidad es aún más urgente en países como Colombia, dados sus altos niveles de violencia y dado el momento histórico actual en el que es posible que se logre terminar, por medio de un proceso de negociación, un conflicto armado que ha durado más de cinco décadas. Es prioritario ayudar a las nuevas generaciones a aprender a relacionarse de maneras mucho más pacíficas, incluyentes y democráticas que como ha sido en las anteriores generaciones. Así mismo, es importante identificar, promover y visibilizar prácticas pacíficas, solidarias y creativas que ya han desarrollado grupos de jóvenes. Necesitamos promover actitudes, creencias y prácticas consistentes con culturas de paz, especialmente en los contextos en los que las prácticas de exclusión, agresión y violencia han sido comunes.

Algunos niños y jóvenes que crecen en contextos con altos niveles de violencia desarrollan comportamientos agresivos, en parte porque en esos contextos la agresión y la violencia pueden ser consideradas legítimas y valoradas socialmente (Chaux, 2003; Chaux, 2012a). En encuestas de cultura ciudadana realizadas por la organización Corpovisionarios en más de 30 municipios de Colombia, por ejemplo, alrededor del 20% de los encuestados justifican el uso de la violencia cuando se hace por ayudarle a la familia (Corpovisionarios, comunicación personal). Esto también puede estar asociado con riesgos a asumir la justicia por mano propia, al dominio por la fuerza, al porte de armas y la aprobación social del más fuerte. Así mismo, crecer en contextos en los cuales sea común la violencia parece llevar a bajos niveles de empatía, la capacidad para experimentar emociones congruentes con los sentimientos o con las condiciones de otras personas (Hoffman, 2002). Es decir, altos niveles de exposición a violencia parecen estar asociados con poca sensibilidad frente a las

²Por ejemplo, con la expedición de la Ley 1753, del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, Colombia se fijó como objetivo ser un país con la educación como principal pilar y herramienta de la equidad y la paz sostenible. La “educación es el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018). Las pruebas SABER del ICFES, las pruebas SER de la Secretaría de Educación de Bogotá y el Índice Sintético de Calidad (ISCE), entre otros, han servido para valorar dichos avances en calidad de la educación.

³Por simplicidad en el lenguaje, en este documento se usa el plural masculino para abarcar tanto hombres como mujeres. Por ejemplo, ciudadanos implica tanto ciudadanos hombres como ciudadanas. Así mismo, el término niños es usado para referirse tanto a niños hombres como a niñas.

⁴También disponible en el Decreto Único 1075 de 2015, Sección 5 (Ministerio de Educación Nacional, 2015b).

emociones o el dolor de otros (así como a muchos otros efectos negativos como ansiedad, depresión, baja autoestima, desconfianza, o problemas académicos y cognitivos; Margolin y Gordis, 2000). Además, bajos niveles de empatía están asociados con altos niveles de agresión (Chaux, 2012a). Por ende, se requieren esfuerzos adicionales, especialmente en los contextos urbanos o rurales con alta presencia de violencia comunitaria, conflicto armado o violencia en las familias.

Tantos años de conflicto armado han generado más de 7 millones de víctimas según el Registro Único de Víctimas (rni.unidadvictimas.gov.co) y más de 57 mil excombatientes en proceso de reintegración (www.reintegracion.gov.co), más las decenas de miles de combatientes que puedan desvincularse ante eventuales acuerdos de paz con las principales agrupaciones guerrilleras. Todo esto representa un reto para la construcción de nuevas relaciones pacíficas en una sociedad que busque la reconciliación. Los niños y adolescentes requieren guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás, basadas en el manejo constructivo de los conflictos, la prevención de la agresión, el respeto por las diferencias y las diversas identidades, la valoración de la democracia, la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos.

Adicionalmente, Colombia tiene otros problemas estructurales que también resaltan la importancia de este tipo de formación. Colombia está entre los países más inequitativos del mundo (datos.bancomundial.org). El número de personas por debajo de la línea de pobreza sigue siendo alto (www.dane.gov.co). Según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, cerca del 20% de las adolescentes entre 15 y 19 años ha estado alguna vez embarazada (Profamilia, 2010), lo cual está asociado con círculos viciosos de pobreza y con múltiples riesgos. Además, Colombia tiene todavía niveles muy altos de corrupción (transparenciacolombia.org.co), gran participación en mercados ilegales, especialmente el narcotráfico (Gaviria & Mejía, 2011) y cada vez más el microtráfico de drogas ilegales (Ávila & Pérez, 2011), alta disponibilidad y circulación de armas (Llorente & Vranckx, 2012), e indicadores bajos en cultura de la legalidad (por ejemplo, en las encuestas de Cultura Ciudadana de Corpovisionarios, cerca del 20% de los encuestados justifica desobedecer la ley cuando es la única manera de alcanzar los propios objetivos, y alrededor del 15% lo justifica cuando es bastante seguro que no serán castigados; Corpovisionarios,

comunicación personal), así como riesgos de grave deterioro de su gran biodiversidad (www.sibcolombia.net).

Para enfrentar todos estos problemas, se requieren ciudadanos que asuman roles activos para generar cambios en sus comunidades, y en la sociedad en general, usando siempre mecanismos democráticos y pacíficos, además de relacionarse pacíficamente con los demás, cumplir las normas y exigir sus derechos y respetar los de los demás. Aunque, definitivamente, la responsabilidad de formar ciudadanos que contribuyan a generar este tipo de cambios (o que por lo menos no contribuyan a empeorarlos) no es sólo de la escuela, la escuela puede hacer un aporte fundamental por representar una pequeña sociedad que puede ser un ejemplo de territorio de paz y democracia, por su misión de formación integral, y por su lugar privilegiado que permite articulación entre los estudiantes, sus familias y la comunidad.

3. ¿QUÉ AVANCES HA TENIDO COLOMBIA EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ?

Colombia tiene amplia experiencia de desarrollo de iniciativas y programas en temas de Educación para la Paz. Hay múltiples docentes, escuelas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, universidades, secretarías de educación municipal y departamental y el Ministerio de Educación, otras entidades gubernamentales y organizaciones internacionales que han desarrollado e implementado propuestas desde hace muchos años que buscan promover culturas de paz. Algunas fueron compiladas por el Ministerio de Educación en el Portafolio de Programas e Iniciativas en Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Muchas otras han sido presentadas en los foros nacionales organizados por el Ministerio de Educación y las secretarías de educación, especialmente los de los años 2004, 2006 y 2012. Además, en Colombia también existen algunos programas basados en investigación y evaluados rigurosamente (Chaux, 2012b; Chaux y Velásquez, 2014). Todos estos avances indican que hay una amplia gama de estrategias y conocimientos que representa una gran riqueza que pueden aprovechar los colegios⁵ de Colombia para sus propias iniciativas de Educación para la Paz.

Además de lo anterior, en los últimos años ha habido también un avance muy relevante en política pública relacionada con la formación ciudadana y la convivencia pacífica. En el año 2004 fueron publicados los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004) que definen lo que se espera sepan hacer los estudiantes en distintos grados con respecto a Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática; y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Desde entonces, toda la política pública del Ministerio de Educación relacionada con temas de formación ciudadana ha sido consistente con el enfoque de competencias ciudadanas. Además, desde el año 2003 el ICFES ha desarrollado y aplicado, con cierta regularidad, la prueba SABER de competencias ciudadanas en todas las escuelas públicas y privadas de Colombia, de manera que existe una buena base de información sobre el desarrollo y la evolución de estas competencias en toda Colombia. Este esfuerzo ha trascendido incluso a nivel latinoamericano con el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC; sredecc.com) que ha promovido la evaluación de competencias ciudadanas en varios países de América Latina como parte de la prueba mundial de educación cívica (Schulz, Ainley, Friedman y Lietz, 2011), el análisis de currículos de formación ciudadana y formación docente (Cox, 2010; Magendzo y Arias, 2015) y la formación docente en competencias ciudadanas.

Más recientemente, ha habido avances importantes en la legislación colombiana. En el año 2013, el Congreso de la República expidió la Ley 1620 de Convivencia Escolar (Congreso de Colombia, 2013). Unos meses después, el Presidente de la República firmó el Decreto Reglamentario 1965 que reglamenta la Ley de convivencia escolar (Ministerio de Educación, 2013). Esta normativa resalta la relevancia de los temas de convivencia escolar y formación ciudadana. Además, se crearon mecanismos en las escuelas, y con apoyo institucional por fuera de ellas, para la promoción, prevención y manejo de situaciones que puedan afectar la convivencia. Con el fin de asegurar la operación de estos procedimientos, ya están en funcionamiento por lo menos 88 comités territoriales de convivencia, además de los miles de comités de convivencia que deben haber sido creado en todos los establecimientos educativos.

La Ley 1732 de Cátedra de la Paz (Congreso de Colombia, 2014) promovida por el doctor Ariel Armel de la Confederación Colombiana de Consumidores y el Decreto Reglamentario 1038 (Ministerio de Educación,

2015a) complementan las políticas públicas existentes. Adicionalmente, a nivel regional y local hay avances muy valiosos. Varias Secretarías de Educación han asumido la formación ciudadana con gran impulso, promoviendo programas de formación, iniciativas, redes de maestros, diagnósticos y evaluaciones, y múltiples proyectos en temas asociados con la convivencia pacífica, la participación democrática y la formación en Derechos Humanos. Otras organizaciones como la Veeduría Distrital de Bogotá, el Centro de Memoria Histórica, la Alta Consejería para los Derechos Humanos, la Defensoría del Pueblo, la Biblioteca Luis Ángel Arango, varias universidades y Escuelas Normales, varias organizaciones internacionales y el mismo Ministerio de Educación han desarrollado iniciativas y programas muy relevantes. Materiales de alta calidad de varios de estos programas empezarán a ser compilados próximamente en un portal Internet organizado como Wiki, de tal manera que cualquier persona o institución interesada pueda acceder a éstos, usarlos, comentarlos y sugerir adaptaciones.

En resumen, la Educación para la Paz es muy relevante en nuestro contexto y ya hay avances muy importantes en distintos niveles del sistema educativo. Además, hay un consenso general sobre el rol fundamental que puede cumplir la escuela, tanto para que la vida escolar sea un ejemplo de experiencia de paz, como por la formación de ciudadanos que participen en la construcción de culturas de paz en la sociedad en general. También es claro que, para que esto ocurra, necesitamos compartir el conocimiento y las estrategias existentes, seguir desarrollando nuevas experiencias e investigaciones, y aprovechar todas las oportunidades que se presenten para avanzar en el aporte que pueden realizar por la paz todos los establecimientos educativos. La Cátedra de la Paz representa una de estas oportunidades.

⁵Los términos escuela, colegio y establecimiento educativo se usan como sinónimos en este documento.

4. PRINCIPIOS GENERALES: ¿QUÉ PRINCIPIOS GUÍAN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ?

Algunos principios que guían la definición de las orientaciones para la Cátedra de la Paz son:

1) Partir de lo construido

Como se describió en la sección anterior, el sistema educativo colombiano ha hecho muchos avances en temas asociados con la Educación para la Paz. La implementación de la Cátedra de la Paz debe ser coherente con estos avances y aprovechar las muy valiosas experiencias, programas e iniciativas que se han desarrollado. De manera similar, en cada establecimiento educativo ha habido avances e iniciativas creativas que han liderado múltiples docentes. Estas experiencias representan un insumo valioso que se debe poder aprovechar y profundizar.

2) Oportunidad

La Cátedra de la Paz representa una oportunidad adicional para avanzar y profundizar aún más en los esfuerzos que se han venido realizando por contribuir a la paz desde las escuelas. La Cátedra puede darle un impulso a temas que son cruciales para la Educación para la Paz y a que la construcción de paz se consolide como un objetivo prioritario del sistema educativo. Por esto, ninguna escuela debería limitarse a lo que ya existe. En cambio, es crucial dar pasos adicionales, proponer y desarrollar nuevas maneras creativas para contribuir a que la escuela sea cada vez más un lugar donde se esté formando para la paz y viviendo la paz.

3) Autonomía

De manera consistente con la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), cada establecimiento educativo cuenta con autonomía para decidir el énfasis que quiera darle a su Cátedra de Paz, así como para definir los diseños curriculares y estrategias pedagógicas que usará. El Ministerio de Educación estará liderando la compilación y divulgación de materiales y estrategias de alta calidad. Sin embargo, cada establecimiento educativo mantiene la autonomía para seleccionar cuáles de los materiales propuestos adaptará e implementará con sus estudiantes o para desarrollar nuevos materiales y estrategias.

4) Diversidad

Cada establecimiento educativo tiene sus propias características internas y un contexto cultural, socio-económico o socio-político particular en el cual está ubicado. Esto sugiere que no debe haber una sola Cátedra de la Paz que sea implementada de manera similar en todas las escuelas sino que,

por el contrario, cada establecimiento educativo puede ir construyendo sus propias maneras de implementarla. Incluso en los casos en los que se asuman programas o estrategias ya existentes, por ejemplo si deciden implementar materiales propuestos por el Ministerio de Educación, es fundamental que dichos materiales sean adaptados continuamente a las condiciones particulares de cada establecimiento educativo.

5. TEMAS: ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES TEMAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN COLOMBIA?

Como se mencionó antes, el Decreto Reglamentario 1038 identifica 12 temas relacionados con la Educación para la Paz: 1) Justicia y Derechos Humanos; 2) Uso sostenible de los recursos naturales; 3) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; 4) Resolución pacífica de conflictos; 5) Prevención del acoso escolar; 6) Diversidad y pluralidad; 7) Participación política; 8) Memoria histórica; 9) Dilemas morales; 10) Proyectos de impacto social; 11) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; y 12) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Ministerio de Educación Nacional, 2015a). En este documento, por razones de simplicidad y claridad, se propone agrupar estos 12 temas en 6 categorías que se presentan en la siguiente tabla y se describen a continuación:

Categorías de Educación para la Paz	Temas del Decreto Reglamentario 1038
Convivencia Pacífica	Resolución pacífica de conflictos
	Prevención del acoso escolar
Participación ciudadana	Participación política
	Proyectos de impacto social
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad
	Protección de las riquezas culturales de la Nación
Memoria histórica y reconciliación	Memoria histórica
	Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
Desarrollo sostenible	Uso sostenible de los recursos naturales
	Protección de las riquezas naturales de la Nación
Ética, cuidado y decisiones	Justicia y Derechos Humanos
	Dilemas morales
	Proyectos de vida y prevención de riesgos

a. Convivencia pacífica

Esta categoría de temas corresponde con el ámbito de Convivencia y Paz de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004) e incluye los siguientes dos temas del Decreto Reglamentario de la Cátedra para la Paz:

- *Resolución pacífica de conflictos*
- *Prevención del acoso escolar*

Aprender a relacionarse pacíficamente con los demás es fundamental en cualquier contexto, pero aún más en un país como Colombia, dada su larga historia del conflicto armado y de diversos tipos de violencias. Desafortunadamente, en nuestro país la violencia se ha usado recurrentemente como instrumento, tanto para imponerse durante conflictos, como para acceder al poder y dominar a otros. Esto ha ocurrido en contextos intrafamiliares, en relaciones entre pares, en relaciones de pareja, en interacciones entre grupos y también en contextos de conflicto armado. Construir culturas de paz en estos contextos implica cambiar la manera como se manejan los conflictos, como se accede al poder y como se enfrentan situaciones de desbalance de poder. Los conflictos y las situaciones de desbalance de poder que ocurren en sus escuelas representan oportunidades permanentes para que los estudiantes, y la comunidad educativa en general, practiquen formas de relacionarse que sean más consistentes con la convivencia pacífica que quisiéramos lograr en nuestra sociedad.

Como se mencionó en la sección anterior, la convivencia pacífica se puede entender como la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato. La convivencia pacífica no implica que no existan desacuerdos o conflictos, pero sí que esos desacuerdos y conflictos sean manejados por medio del diálogo, la negociación entre las partes o la mediación facilitada por un tercero neutral, en vez de la fuerza o la agresión o violencia para imponer las distintas posiciones. Los conflictos son comunes y normales en cualquier interacción social y si son manejados de manera constructiva, las relaciones pueden incluso fortalecerse. En cambio, las relaciones pueden terminar afectándose si por lo menos una de las partes: 1) cede constantemente en sus intereses, necesidades o derechos con tal de no afectar la relación; 2) evade el conflicto; o 3) buscan imponer sus posiciones por la fuerza o con agresión (agresión entendida como comportamientos que tienen

la intención de hacer daño, por ejemplo, con golpes, insultos, apodosos ofensivos, exclusiones, ofensas en redes virtuales, etc.; Chaux, 2012). Por esta razón, el objetivo no debe ser evitar los conflictos, sino buscar maneras constructivas de manejarlos o maneras de perdonarse, reparar daños y reconciliarse, si los conflictos ya han causado daños.

Cuando los conflictos no se manejan adecuadamente, las relaciones pueden terminar afectadas, lo cual usualmente genera mucho malestar en los involucrados. Además, si no se han logrado sanar las heridas por las ofensas ocurridas, existe el riesgo de retaliaciones y venganzas que escalen aún más la violencia y se genere aún más daño. Para poder evitar esos riesgos, es importante aprender a aceptar la responsabilidad por acciones que pudieron contribuir a empeorar la situación, ofrecer disculpas sinceras y realizar acciones para reparar los daños causados. Así mismo, si se cumplen ciertas condiciones (por ejemplo, si hay seguridad y garantía de no repetición, si se conoce la verdad de lo ocurrido, o si se reciben disculpas sinceras), es muy importante que las personas sean capaces de perdonar a quienes generaron las ofensas. Algunos programas, como las Escuelas de Perdón y Reconciliación ESPERE han desarrollado estrategias pedagógicas para facilitar estos procesos (www.fundacionparalareconciliacion.org/escuelas.php). Esto facilita que las personas puedan sanar heridas, recuperar el bienestar perdido por las ofensas y reconstruir relaciones. Aunque el perdón (que es un proceso interno) no necesariamente implica la reconciliación (que es un proceso con el otro), sí lo facilita (Enright, Freedman & Rique, 1998). Adicionalmente, también es útil para la convivencia pacífica aprender cuándo es preferible para las partes terminar una relación, por ejemplo una relación de pareja, y cómo hacerlo de manera que se minimicen los daños a todas las partes (Gómez, 2014).

Así como es fundamental desarrollar capacidades para manejar conflictos de maneras constructivas, es también crucial para la convivencia pacífica que todos aprendan formas de evitar maltratos y abusos, especialmente si el maltrato ocurre contra quienes pueden estar en una situación de vulnerabilidad, es decir, en contextos de desbalance de poder. En el contexto escolar, una de las situaciones más comunes de abuso contra quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad es el acoso escolar. También conocido como bullying, intimidación escolar o matoneo, el acoso escolar es una situación de agresión repetida y sistemática en un contexto de desbalance de poder (Olweus, 1993). Desafortunadamente, el acoso

escolar es muy común en nuestro contexto y tiene efectos muy negativos que pueden incluso ser de largo plazo (Chaux, 2012a). Adicionalmente, en la actualidad una buena parte del acoso escolar está ocurriendo a través de medios electrónicos (llamado ciberacoso o cyberbullying), el cual puede tener efectos aún más negativos en las personas involucradas (Garaigordobil, 2011).

Por estas razones, además de las medidas y protocolos que las escuelas deben tener en funcionamiento de acuerdo con lo establecido en la Ley 1620 de Convivencia Escolar (Congreso de Colombia, 2013) y su Decreto Reglamentario (Ministerio de Educación Nacional, 2013), es fundamental para la convivencia pacífica que los estudiantes y profesores desarrollen capacidades para identificar, evitar, reportar y frenar efectivamente todo tipo de acoso escolar o ciberacoso que pueda ocurrir a su alrededor.

Tanto los conflictos como las situaciones de acoso escolar pueden involucrar también a otros miembros de la comunidad educativa, como a docentes, directivas, familias o al personal administrativo del establecimiento escolar. Además, es fundamental poder generar un ambiente escolar que sea consistente con la convivencia que se quiere promover entre los estudiantes.

b. Participación ciudadana

Esta categoría de temas corresponde con el ámbito de Participación y Responsabilidad Democrática de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004), e incluye los siguientes dos temas del Decreto Reglamentario de la Cátedra para la Paz:

- *Participación política*
- *Proyectos de impacto social*

La Constitución Política de Colombia define que “en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Art. 41). La Educación para la Paz puede contribuir a este propósito, apoyando la formación de ciudadanos activos, que puedan comprenderse como sujetos políticos, cuyas acciones u omisiones pueden generar cambios positivos en la sociedad; que se involucren activamente en la transformación de sus contextos por medios pacíficos

y democráticos; y que puedan proponer, diseñar y llevar a cabo proyectos para generar dichos impactos y transformaciones. El involucramiento de los estudiantes en iniciativas y proyectos pedagógicos y sociales resulta usualmente motivante para los estudiantes, especialmente si son proyectos auténticos, es decir, que involucren acciones reales sobre el mundo real. Estas acciones pueden estar asociadas a sus contextos cercanos, por ejemplo, sus aulas, escuelas, barrios, comunas o veredas, pero también, gracias al acceso cada vez mayor a las nuevas tecnologías, pueden ser acciones que busquen impactar contextos lejanos.

Hacer parte de este tipo de iniciativas representa una oportunidad para que los estudiantes puedan para practicar formas democráticas y pacíficas de generar cambios en la sociedad. Es decir, las iniciativas de participación son oportunidades para ejercer una ciudadanía activa en la cual los estudiantes puedan: analizar críticamente sus contextos; identificar aquellas situaciones de inequidad, discriminación, exclusión, maltrato, vulneración de derechos o cualquier otra problemática que consideren que debe cambiarse; reforzar su comprensión sobre dicha problemática; identificar formas creativas, pacíficas y democráticas en las que pueden contribuir a generar cambios; y organizarse con otros para llevar a cabo acciones colectivas usando los mecanismos pacíficos y democráticos identificados. La participación en estos proyectos favorece también el desarrollo del sentido de responsabilidad social en la medida en que, con la experiencia, los estudiantes aprenden que pueden ser capaces de realizar acciones que contribuyan a mejorar sus contextos (aula, colegio, barrio, vereda o contextos más amplios) con criterios de cuidado y solidaridad. De hecho, una de las mejores maneras de desarrollar el sentido de responsabilidad social parece ser participar en la realización de acciones de responsabilidad social (Staub, 1995). Participar en dichas acciones puede fortalecer la creencia de que es posible tener un impacto positivo (así sea pequeño) sobre el mundo, y esto motiva la realización de nuevas acciones de responsabilidad social, lo cual puede convertirse en un ciclo virtuoso.

Adicionalmente, estos proyectos de responsabilidad social pueden estar asociados a los temas de las áreas académicas, como ocurre en las iniciativas de Aprendizaje a través del Servicio (Trujillo, 2004; ver también: www.clayss.org). De esta manera, se puede promover la participación, la responsabilidad social y las competencias ciudadanas asociadas como el trabajo en equipo y el liderazgo, al mismo tiempo que se consolida la

comprensión de las áreas académicas. Así mismo, los proyectos pueden involucrar labores de investigación sobre problemas específicos y sobre la responsabilidad que tienen frente a dichos problemas distintos estamentos del Estado, promoviendo comprensión de la estructura del Estado y de los mecanismos de participación existentes (ver, por ejemplo, Proyecto Ciudadano; www.fundacionpresencia.com.co). El Servicio Social que se lleva a cabo en los últimos grados de secundaria puede ser una oportunidad muy valiosa para ejercer esta responsabilidad social en contextos comunitarios reales.

Es también importante si los estudiantes de todas las edades pueden tener la oportunidad de participar en la construcción de las normas que rigen las interacciones en sus aulas y en sus escuelas. Esto contribuye a la comprensión del sentido de las normas, no como una imposición arbitraria por parte de los adultos, sino como un pacto social que busca favorecer la convivencia para todos. De manera similar, esto contribuye a la comprensión de la importancia de las leyes para una sociedad, a fomentar la cultura de la legalidad y el rechazo a la corrupción, y a prevenir el ejercicio de la justicia por mano propia.

Además de lo anterior, desde la Ley General de Educación de 1994, todos los establecimientos educativos cuentan con un gobierno escolar y mecanismos de votación por medio de los cuales los estudiantes escogen sus representantes. En principio, estos representantes son elegidos para velar por los intereses de los compañeros y para ser sus voceros en las instancias decisorias de la escuela. A pesar de ser propios de la democracia representativa (en contraste con la democracia participativa), estos mecanismos pueden aprovecharse también como oportunidades para promover la participación, por ejemplo si los demás estudiantes pueden involucrarse en las iniciativas propuestas o si pueden hacerles seguimiento a sus representantes en el cumplimiento de sus propuestas iniciales e incluso pedirles rendición de cuentas. Así, los estudiantes pueden aprender, desde temprano, que quienes son elegidos deben responder a sus electores, y que quienes eligen deben hacerle seguimiento a quienes son elegidos, como mecanismo de presión, por ejemplo, para que usen su poder de manera responsable o para que cumplan sus propuestas. Esto puede servir de aprendizaje para comprender cómo la ciudadanía puede ejercer control permanente a sus representantes para prevenir situaciones de abuso de poder o corrupción.

c. Diversidad e identidad

Esta categoría de temas corresponde con el ámbito de Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004), e incluye los siguientes dos temas del Decreto Reglamentario de la Cátedra para la Paz:

- *Diversidad y pluralidad*
- *Protección de las riquezas culturales de la Nación*

Como es sabido por la composición de nuestra población y por el énfasis de nuestra Constitución Política, Colombia es un país pluriétnico y multicultural. En nuestro país conviven múltiples grupos con lenguajes e identidades culturales propias. Además, existen distintos tipos de diversidad, incluyendo género, edad, identidad y orientación sexual, procedencia, raza, grupo étnico, religión, situación socio-económica, afiliación política, capacidades y discapacidades, entre otras. La Educación para la Paz debe ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias identidades, identificar formas de expresarlas (por ejemplo, a través del arte), reconocer y valorar las identidades de los demás, valorar las diferencias e interactuar constructivamente con las personas o grupos que tienen creencias, prácticas e identidades diferentes a las propias. Además, debe preparar a los estudiantes para reconocer discriminaciones y contar con estrategias para ayudar a frenar esas discriminaciones, tanto cuando ocurren contra sí mismo o su propio grupo, como cuando las sufren otros en sus contextos cercanos y en la sociedad, en general.

Las actitudes hacia otros grupos sociales están influenciadas en gran parte por las posiciones que adopten nuestros pares frente a la discriminación o a la inclusión. Por ejemplo, si sus compañeros de clase tienen actitudes racistas, los estudiantes tienden a ser más tolerantes con el racismo (Paluck, 2011). En ese sentido, es fundamental también desarrollar habilidades para resistirse a la presión de grupo. El reconocimiento y valoración de la identidad nacional y de identidades regionales es también central en la construcción de culturas de paz. Esto implica que todos seamos conscientes de la importancia del cuidado de las riquezas culturales de la nación y de las regiones y grupos que la conforman, así como de la protección de los patrimonios materiales e inmateriales de la nación.

En cualquier caso, la valoración de las identidades propias no puede llevar a la subvaloración o rechazo de las identidades ajenas. En cambio, las culturas de paz implican coherencia entre el respeto exigido a las identidades propias y el respeto ofrecido a las identidades ajenas. Además, la valoración de la diversidad debe tener siempre como límite el respeto de los Derechos Humanos. Es decir, el respeto por la diferencia no puede usarse como excusa para la violación de Derechos Humanos como, por ejemplo, si se buscara justificar el maltrato de niños o de mujeres en un grupo particular argumentando que esa práctica se debe tolerar por ser parte de las tradiciones de dicho grupo.

De manera similar, esta categoría de temas puede incluir el desarrollo de la comprensión de los estudiantes sobre el impacto que pueden tener en ellos los medios de comunicación. Los medios de comunicación pueden llegar a promover actitudes y creencias discriminatorias, por ejemplo, al reforzar estereotipos o representar de manera errónea la realidad de determinados grupos sociales (Moore, Dechillo, Nicholson, Genovese, & Sladen, 2000). En particular, la escuela puede ayudar a desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes, de tal manera que tengan la capacidad de cuestionar lo que reciben a través de los medios de comunicación y en su interacción con las nuevas tecnologías virtuales. Esto debe llevar a que puedan identificar (y distanciarse de) cómo, a veces, los medios pueden estar implícitamente promoviendo prejuicios, estereotipos y discriminación frente a grupos o personas.

d. Memoria histórica y reconciliación

Dos de los temas del Decreto Reglamentario de la Cátedra para la Paz hacen parte de esta categoría de temas:

- *Memoria histórica*
- *Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales*

Nuestra historia es muy compleja y cargada de eventos y procesos emocionalmente fuertes. Incluso, en nuestra historia reciente, se han presentado múltiples situaciones de violencia que han afectado directamente a millones de colombianos, e indirectamente a prácticamente todos. Sin embargo, también se han presentado múltiples ejemplos de acciones, movimientos e iniciativas de resistencia pacífica y construcción de paz, a pesar de las dificultades asociadas con los contextos complejos donde han surgido. La Educación para la Paz puede ayudar a los

estudiantes a comprender esas complejidades y a relacionarlas con sus presentes, de manera que puedan identificar el rol que pueden cumplir en la construcción de un presente y un futuro que sea más pacífico, incluyente y democrático que lo vivido en nuestra historia.

Esta comprensión de la historia se diferencia de la clásica historia escolar en que no está basada en héroes y villanos, ni en la acumulación de fechas, hechos e información aislada, sino en una conexión permanente con el presente. Esto la hace más significativa para los estudiantes porque se relaciona más directamente con su realidad y, además, puede contribuir a la reconciliación como sociedad, después de tantos años de conflicto armado y de múltiples violencias. Por un lado, este enfoque facilita el desarrollo de la empatía porque permite comprender mejor la situación de quienes puedan haber sufrido en el pasado (o estar sufriendo en el presente) exclusión, maltrato, discriminación o, en general, cualquier tipo de violencia en el marco del conflicto armado o sin relación directa con el conflicto armado. Así mismo, permite el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente que los estudiantes desarrollen su capacidad para tomar distancia y cuestionar dinámicas sociales (del pasado y del presente) que contribuyen a la violencia y creencias que la legitiman. Comprender la complejidad de las diversas perspectivas involucradas en procesos históricos ayuda, además, a cuestionar pensamientos dogmáticos que pueden llevar a ver el pasado en términos de buenos y malos. Esta perspectiva también ayuda a comprender los engranajes de la historia que pueden sostener violencias y guerras, y el rol que personas comunes y corrientes pueden llegar a cumplir si se dejan llevar por estos engranajes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015a). Finalmente, un proceso de construcción de memoria histórica que la relacione con el presente facilita que los estudiantes puedan, con el apoyo de los docentes, proponer e implementar iniciativas que busquen generar cambios en sus contextos, de manera que se asuman a sí mismos como ciudadanos activos frente a sus realidades.

El estudio de las negociaciones de paz en Colombia y en otros países también puede ser crucial para la reconciliación en nuestra sociedad. Por un lado, la comprensión de las dinámicas de estos procesos puede ayudar a que los estudiantes desarrollen competencias para el manejo constructivo de conflictos interpersonales e intergrupales en sus contextos más cercanos. Como lo aclara Efraín Sánchez (comunicación personal), “la historia de los acuerdos de paz es en parte la historia de

la capacidad social de concertar, cumplir y reparar acuerdos, y de sus capacidades para tolerar y confiar”. Por otro lado, estudiar los procesos de paz puede ayudar a la comprensión de las complejidades del conflicto armado, de los compromisos asumidos por cada actor en los acuerdos logrados y de las contribuciones que puede hacer cada persona para que los avances hacia la paz puedan ser reales y estables.

e. Desarrollo sostenible

Dos temas de los identificados por la reglamentación de la Ley de la Cátedra de Paz hacen parte de esta categoría de temas:

- *Uso sostenible de los recursos naturales*
- *Protección de las riquezas naturales de la Nación*

En septiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas aprobó 17 nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales le dan continuidad y un impulso adicional a los Objetivos de Desarrollo del Milenio fijados en el año 2000 (Organización de Naciones Unidas, 2015). Estos objetivos abordan temas urgentes y fundamentales para el desarrollo de la humanidad y el cuidado del medio ambiente como, por ejemplo, seguridad alimentaria, agua, energía, consumo y producción responsable, cambio climático, océanos, ecosistemas, diversidad biológica, paz, justicia y reducción de inequidad. La educación puede hacer una contribución sustancial a la consecución de estos objetivos.

Según el artículo 3 de la Ley 99 de 1993, “Se entiende por desarrollo sostenible el que conduzca al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el medio ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades”. De manera similar, el desarrollo sostenible ha sido entendido “como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras” (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2012: 19). Para esto, es fundamental que todos los ciudadanos comprendan y sean conscientes del impacto a corto y largo plazo que tienen sus acciones sobre el medio ambiente, y que procuren desarrollar hábitos de consumo, de separación de desechos y de uso de recursos, que sean responsables y cuidadosos con la sociedad, los animales y, en general, con la naturaleza.

En otras palabras, que la relación entre los seres humanos y el ambiente natural pueda ser más consistente con principios éticos y de cuidado que beneficien a los humanos y las sociedades actuales y futuras, pero que también prevengan el maltrato de cualquier ser sintiente. La educación es un factor de alta relevancia para que los ciudadanos en el presente y en el futuro contribuyan con dichos propósitos. Por un lado, puede ayudar a que los estudiantes adquieran el conocimiento necesario para comprender la manera como sus acciones cotidianas tienen impactos sobre ecosistemas locales y globales, por ejemplo, ayudándoles a comprender cómo sus decisiones y acciones pueden agravar la contaminación, el calentamiento global, el agotamiento de recursos no renovables o afectar la disponibilidad alimentaria, o pueden, por el contrario, contribuir a prevenir el maltrato animal o al mantenimiento de la biodiversidad. La educación para el desarrollo sostenible puede ayudar a los estudiantes a analizar el impacto ambiental de sus decisiones cotidianas como los medios que usan para su transporte, su uso de agua y energía, qué consumen para alimentarse o qué productos deciden adquirir o usar, y cuáles no. La educación debe ayudar a desarrollar actitudes y hábitos que sean consistentes con el cuidado de los animales y del medio ambiente, tal y como lo promueven las pedagogías basadas en la ética del cuidado (Mesa et al., 2005; Noddings, 1992) y a identificar alternativas que permitan el desarrollo económico y social sin afectar negativamente la naturaleza. “Los recursos naturales, incluso cuando son de propiedad privada, pueden ser considerados parte del patrimonio de la nación y por lo tanto su uso sostenible es parte del interés general” (Efraín Sánchez, comunicación personal).

Adicionalmente, las escuelas tienen la oportunidad de promover la participación de los estudiantes en iniciativas que propendan por transformaciones hacia sociedades más cuidadosas con los animales y con las riquezas naturales. Las nuevas tecnologías permiten, además, que estas iniciativas puedan tener impactos frente a asuntos globales y en lugares distantes geográficamente de los estudiantes, por ejemplo, a través de la producción y divulgación de comunicaciones a través de redes sociales o el envío de cartas de cuestionamiento o protesta contra actividades que pueden afectar el medio ambiente. Esta participación en iniciativas globales, además, ayuda a empoderar a los estudiantes para que sientan que sus acciones pueden ser efectivas.

El artículo 14 de la Ley General de Educación establece que en todos los establecimientos educativos formales se debe impartir “la enseñanza de

la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política”. Además, el artículo 36 del Decreto 1860 de 1994 establece que esta enseñanza tendrá lugar por medio de proyectos pedagógicos (Ministerio de Educación Nacional, 1994), los cuales pueden ser transversales a distintas áreas académicas. El Ministerio de Educación ha promovido el diseño e implementación de Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) que buscan que los estudiantes se involucren directamente en iniciativas de investigación y/o de intervención y que, al hacerlo, estén desarrollando conocimientos, actitudes, valores y prácticas que les permitan contribuir al desarrollo sostenible. Adicionalmente, estos aprendizajes pueden reforzarse con estrategias pedagógicas que integren el cuidado de los animales y el medio ambiente con temas y competencias propias de áreas tradicionales como, por ejemplo, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales o lenguaje. En general, existen múltiples espacios dentro y fuera del aula que pueden contribuir al desarrollo sostenible y hacerlo de tal manera que los aprendizajes académicos puedan también reforzarse.

f. Ética, cuidado y decisiones

Tres temas de la reglamentación de la Cátedra de Paz están directamente relacionados con la categoría de Ética, Cuidado y Decisiones:

- *Justicia y Derechos Humanos*
- *Dilemas morales*
- *Proyectos de vida y prevención de riesgos*

Los estudiantes se enfrentan a decisiones complejas de manera cotidiana, decisiones que pueden terminar generando impactos importantes en sus vidas y en las de los demás. Por esta razón, la Educación para la Paz y la formación ciudadana, en general, deben preparar a los estudiantes para tomar decisiones informadas, responsables, cuidadosas y éticas. La educación puede ayudar a los estudiantes a que puedan, autónomamente:

- a) reconocer los momentos en los que deben tomar decisiones;
- b) identificar las opciones disponibles;
- c) generar creativamente alternativas;
- d) considerar las consecuencias (de corto y largo plazo) para sí mismos y para otros;
- e) empatizar con quienes pueden verse afectados por sus decisiones; y
- f) en algunos casos, considerar durante el proceso de decisión principios éticos como justicia, cuidado y Derechos Humanos.

Algunas de las decisiones complejas que deben tomar los estudiantes se relacionan directamente con riesgos para su salud, como aquellas relacionadas con el consumo de alcohol, tabaco y sustancias psicoactivas ilegales. Otras tienen que ver con sus proyectos de vida y su rol frente a la sociedad. Otras decisiones se refieren al desarrollo de una sexualidad sana, entendida como “la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; el respeto a la dignidad de todo ser humano; la valoración de la pluralidad de identidades y formas de vida; y la vivencia y construcción de relaciones pacíficas, equitativas y democráticas” (Ministerio de Educación Nacional, 2015c). En cualquier caso, es fundamental que la formación pueda ayudarle a los estudiantes a estar preparados para tomar estas decisiones buscando el cuidado de sí mismo y de las demás personas, así como del medio ambiente (Mesa et al., 2005; Noddings, 1992). Así mismo, los procesos de orientación socio-vocacional pueden ayudar a que los estudiantes logren tomar decisiones informadas, racionales y autónomas, en momentos cruciales de sus vidas, que articulen sus intereses y capacidades con las oportunidades de sus contextos (Ministerio de Educación Nacional, 2015d). Adicionalmente, para lograr ser consistentes con las decisiones tomadas, es también necesario desarrollar la autorregulación y la capacidad para resistir presiones de grupo (Gross & Thompson, 2007).

Con frecuencia, las decisiones complejas implican dilemas morales en los cuales se debe decidir entre dos (o más) alternativas, ambas defendibles éticamente (Kohlberg, 1992; Lind, 2007; Villegas de Posada, 2002). Estas decisiones son particularmente difíciles porque están enfrentando valores o principios éticos, por ejemplo, la honestidad y la lealtad. Sin embargo, las estrategias pedagógicas basadas en discusión de dilemas morales pueden ayudar a preparar a los estudiantes para que puedan analizar, debatir y tomar decisiones informadas y responsables frente a estos dilemas (Lind, 2010; Mejía y Rodríguez, 2004; ver sección de estrategias pedagógicas).

Así como es crucial estar preparados para enfrentar dilemas morales, es también muy importante que los estudiantes comprendan la relevancia que tienen los Derechos Humanos. De hecho, los Derechos Humanos son fundamentales en toda formación que busque la promoción de culturas de paz. Los Derechos Humanos representan una sombrilla que abarca y orienta todos los temas de la Educación para la Paz presentados en esta sección. Por esta razón, la Educación para la Paz debe promover

que todos conozcan cuáles son sus derechos (la Declaración Universal de Derechos Humanos, los Derechos Fundamentales definidos en la Constitución Política, los Derechos de los Niños, y los Derechos en contextos de conflicto armado definidos por el Derecho Internacional Humanitario), que comprendan que nadie, en ninguna circunstancia, ni siquiera el Estado, tiene derecho a vulnerarlos, que conozcan qué mecanismos existen para reclamar la garantía de esos derechos, y que comprendan que su deber principal es respetar los derechos de los demás.

g. Relaciones entre categorías

A pesar de que estas categorías de temas se estén presentando de manera separada, es claro que hay intersecciones entre ellas y que a veces no es fácil definir los límites entre las categorías. A continuación se presentan algunos de los múltiples ejemplos de posibles relaciones que puede haber entre estas categorías:

- *los proyectos participativos de impacto social a los que se refiere el Decreto Reglamentario 1038 pueden realizarse desde categorías como diversidad e identidad, desarrollo sostenible, convivencia pacífica, o participación ciudadana,*
- *los dilemas morales pueden verse reflejados en temas sobre la diversidad, memoria histórica, desarrollo sostenible, o convivencia pacífica,*
- *hay situaciones que implican directamente dos o más temas, como, por ejemplo, el acoso escolar por homofobia, que involucra directamente convivencia pacífica, diversidad e identidad y ética, cuidado y decisiones, o algunos conflictos ambientales que involucran temas de convivencia pacífica, desarrollo sostenible, identidades étnicas y territoriales, memoria histórica y reconciliación.*

Esto implica que es posible desarrollar iniciativas que involucren simultáneamente varios temas o categorías de temas.

Los 12 temas definidos en el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, o las 6 categorías propuestas aquí, son fundamentales para la construcción de culturas de paz. Por esta razón, a pesar de que algunos establecimientos educativos decidan focalizar sus esfuerzos en algunos de estos temas (según el Decreto reglamentario, una focalización debe abarcar dos o más de los 12 temas), es muy importante que las escuelas puedan analizar cómo los están abordando en los distintos grados (o ciclos de grados), y

qué más podrían hacer para brindar una formación significativa, auténtica y de calidad en estos temas o categorías de temas. En prácticamente todas las escuelas hay siempre algo más que se podría hacer para impactar positivamente la vida de los estudiantes, un valor agregado adicional en cómo se está formando en culturas de paz.

6. ASIGNATURAS Y OTROS ESPACIOS ESCOLARES

La Educación para la Paz no es sólo una labor de las escuelas. Ésta puede ocurrir tanto en espacios formales, como en espacios de educación no formales (p.ej., en cursos extracurriculares ofrecidos en las comunidades) e informales (p.ej., en la interacción en la familia). Además, es fundamental el rol que puedan ejercer los espacios de formación de primera infancia y de educación superior. Sin embargo, las escuelas pueden hacer un aporte sustancial en la construcción de culturas de paz, tanto dentro de las aulas, como parte de asignaturas, como por fuera de ellas. A continuación se presentan diversas ideas sobre cómo promover la paz dentro y fuera de las aulas.

a. Asignaturas: ¿En qué asignaturas se puede integrar la Cátedra de la Paz?

El aula no es el único espacio de formación en la escuela, pero es uno crucial. El aula representa una enorme oportunidad para la formación en múltiples aspectos, incluyendo la formación para la paz. La Ley de la Cátedra de la Paz menciona que ésta debe ser implementada en una asignatura (Congreso de Colombia, 2014) y el Decreto Reglamentario de Cátedra de la Paz aclara que la asignatura puede ser incorporada en algunas de las áreas fundamentales (Ministerio de Educación Nacional, 2015a). A continuación se presentan varias opciones de implementación de la Cátedra de la Paz como parte de asignaturas ya existentes. Las opciones que se presentan no son excluyentes, es decir, pueden ser complementarias. Además, en algunos grados (o ciclos de grados) podría trabajarse de una forma y en otros de otra. En cualquier caso, para que la Cátedra de la Paz tenga un impacto sustancial en la formación de los estudiantes, se espera que sea integrada a la planeación curricular de cada uno de los grados desde transición hasta 11º. El Ministerio de Educación divulgará en poco tiempo algunos ejemplos de propuestas de

planeación curricular que podrán servir de ilustración e inspiración para esta planeación.

Como se puede ver en la sección de enfoque pedagógico, es claro que el hecho de ser asignaturas no debe equipararse con el uso de estrategias pedagógicas transmisionistas basadas en el conocimiento que los profesores les brindan a estudiantes, que escuchan pasivamente, para después demostrar que han adquirido ese conocimiento. Al contrario, existen ya múltiples estrategias pedagógicas creativas, activas y participativas que pueden ser implementadas en el desarrollo de distintas asignaturas, que se basan en el principio de aprender haciendo y que relacionan permanentemente lo que se está aprendiendo con la vida real de los estudiantes.

• **Asignaturas existentes de formación ciudadana**

Es perfectamente viable implementar la Cátedra de la Paz en espacios que las escuelas ya tengan definidos dentro de su plan curricular. La mayoría de las escuelas cuentan con espacios para la formación ciudadana como, por ejemplo, Ética y valores humanos, Constitución y Democracia, Competencias ciudadanas o Dirección de grupo. Por un lado, los temas de la Cátedra para la Paz son consistentes con los doce temas definidos en los lineamientos curriculares del área de Educación Ética y Valores Humanos: 1) Conciencia, confianza y valoración de sí mismo; 2) Autorregulación; 3) Autorrealización; 4) Ethos para la convivencia; 5) Identidad y sentido de pertenencia; 6) Sentido crítico; 7) Capacidad creativa y propositiva; 8) Juicios y razonamiento moral; 9) Sentimientos de vínculo y empatía; 10) Actitudes de esfuerzo y disciplina; 10) Formación ciudadana; 11) Competencias dialógicas y comunicativas; 12) Conciencia de sus derechos y responsabilidades (Ministerio de Educación Nacional, 1998a). Por otro lado, son consistentes con los seis temas de los lineamientos de Constitución y Democracia: 1) Autonomía y del juicio político; 2) Competencias dialógicas y comunicativas; 3) Esfera de lo público; 4) Identidades colectivas; 5) Análisis de situaciones; y 6) Conocimiento de la Constitución (Ministerio de Educación Nacional, 1998b). Así mismo, si la escuela tiene un espacio dedicado específicamente a competencias ciudadanas, éste sería perfectamente compatible con la Cátedra de la Paz dado que el desarrollo de competencias ciudadanas es fundamental para los temas de la Cátedra de Paz. Los espacios de dirección de grupo, reunión de clase o similares son también muy útiles dado que algunos

de los temas de la Cátedra, como los que tienen que ver con convivencia, participación, o diversidad son temas que con frecuencia se analizan y discuten en esos momentos.

Las escuelas pueden analizar cómo están aprovechando estos espacios para promover culturas de paz, específicamente con respecto a los 12 temas (o 6 categorías de temas) descritos en este documento, y diseñar nuevas estrategias pedagógicas (o identificar algunas estrategias o programas existentes) que podrían implementar para aprovecharlos aún más.

• Integración a otras áreas académicas

Los temas de la Cátedra de la Paz pueden ser abordados de manera integrada a diferentes áreas académicas, es decir, al mismo tiempo que se estén abordando temas y desempeños propios de las áreas académicas. Esta integración es viable en prácticamente cualquiera de las áreas académicas de manera similar a como el desarrollo de competencias ciudadanas se ha logrado integrar al desarrollo de competencias propias de las áreas académicas (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Por ejemplo, en la asignatura de lenguaje se pueden tratar la gran mayoría de los temas de la Cátedra de la Paz. A manera de ilustración, frente al tema de convivencia pacífica, existen programas, como Aulas en Paz, que integran directamente el desarrollo de competencias ciudadanas y el desarrollo de competencias comunicativas en clases de lenguaje a través de la literatura infantil (Chaux, 2012). En una clase típica, entre todos leen apartes de textos de literatura infantil y paran en momentos específicos para relacionar lo que estén leyendo con situaciones de sus propias vidas. De esta manera generan empatía frente a los personajes de la historia y frente a compañeros que puedan estar viviendo situaciones similares. También generan alternativas creativas para manejar asertivamente la situación de los personajes de la historia, así como las situaciones reales que ellos o sus compañeros puedan estar viviendo. Además, escriben cartas o historias relacionadas con lo que están leyendo, de manera que, además de poner en práctica competencias ciudadanas, practican simultáneamente competencias de escritura y lectura.

De manera similar, en ciencias sociales se pueden tratar temas de memoria histórica, al mismo tiempo que se abordan temas de convivencia pacífica,

diversidad e identidad, o participación. El Centro Nacional de Memoria Histórica, por ejemplo, ha estado desarrollando materiales para abordar en la escuela, de manera cuidadosa y responsable, algunos de los sucesos más trágicos del conflicto armado reciente colombiano. Se analizan eventos como la masacre de El Salado, en los Montes de María en Bolívar y se establecen conexiones entre lo que ocurrió en esa trágica ocasión y lo que ocurre hoy en día en situaciones cotidianas de los contextos de los estudiantes, por ejemplo, frente a luchas por la tierra, identidades, estereotipos o estigmas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015b). De esta manera, se trabajan simultáneamente competencias de ciencias sociales, asociadas con la comprensión histórica y competencias cruciales para la construcción de paz, como la empatía y el pensamiento crítico. Además, este tipo de análisis del pasado puede convertirse en motivación para que los estudiantes cuestionen críticamente situaciones de sus contextos y propongan acciones que busquen generar cambios a su alrededor a través de proyectos participativos. De esta manera, el estudio de eventos de la historia puede llevar a que los estudiantes se involucren en iniciativas participativas para que su presente y su futuro sean diferentes a lo que fue el pasado (Stern Strom, 1994).

Otro ejemplo interesante ha sido desarrollado en la Escuela Normal Superior de San Juan de Nepomuceno, también en la zona de los Montes de María, en Bolívar. Como parte de sus clases de ciencias sociales, los estudiantes trabajan en proyectos de construcción de memoria histórica realizando entrevistas a miembros de la comunidad y analizando recortes de periódico o narraciones existentes sobre los hechos de violencia sufridos en sus comunidades. Además, también aprovechan otros recursos como el Teatro del Oprimido y un Cine Club para promover la no violencia, el duelo, el perdón y la reconciliación (Perea, 2014).

Este tipo de integración puede darse en prácticamente todas las áreas académicas incluyendo, por ejemplo, educación artística y cultural, lenguaje, educación física, matemáticas, informática, ciencias sociales y ciencias naturales (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

• Integración a proyectos transversales

Otra posibilidad de integrar los temas de la Cátedra de Paz puede ser a través de proyectos transversales. En un proyecto transversal, un tema o problema es tratado simultáneamente y de manera coordinada

y complementaria, desde la perspectiva de distintas áreas. En este caso, un tema de la Cátedra de Paz como, por ejemplo, el desarrollo sostenible, puede ser abarcado de manera coordinada desde áreas como lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, educación artística, entre otros. Además, como lo indica el Decreto reglamentario de la Cátedra de la Paz, también se pueden aprovechar los proyectos pedagógicos transversales existentes como, por ejemplo, Sexualidad, Educación Ambiental, o Derechos Humanos.

En cualquier caso, es fundamental que el rol y la contribución específica de cada área queden clara y explícitamente definidos, de tal manera que se pueda evitar el riesgo de difusión de la responsabilidad, es decir, que nadie asuma realmente su compromiso porque todos consideren que la responsabilidad es de otros.

b. Clima de aula pacífico, democrático e incluyente

Otra manera de fomentar la cultura de paz en el aula es a través de la manera como se construye y desarrolla el clima social del aula, que define la manera como se dan las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. Estas interacciones proveen oportunidades para interactuar con otros y así desarrollar las competencias que se requieren para convivir en comunidad. Es así como todos los docentes, independientemente de su área académica, tienen la oportunidad y la responsabilidad de favorecer el ejercicio de la ciudadanía a través de la manera como construyen con sus estudiantes un clima de aula que favorezca la convivencia pacífica, la participación activa y crítica, y la inclusión.

Aunque existen diferentes formas de caracterizar el clima de aula, aquí se define a partir de la calidad de las relaciones que se desarrollan entre los estudiantes y de la calidad de las relaciones que se desarrollan entre profesores y estudiantes. Para la formación ciudadana interesan en particular tres dimensiones del clima de aula: el clima emocional, el manejo asertivo de la disciplina y la participación. Aquí se presentan algunas ideas de cómo cada una de estas dimensiones se pueden manejar pedagógicamente para promover las competencias ciudadanas de los estudiantes.

• Clima emocional positivo

En el aula, los estudiantes van desarrollando interacciones en las que

se promueve el bienestar físico y emocional mutuo. Ese ambiente en el que los estudiantes se preocupan los unos por los otros y se sienten conectados unos con otros, es lo que entendemos como clima emocional positivo (Noddings, 1992; Pianta y Hamre, 2009). A continuación se describen las características de un clima emocional positivo, su relación con la formación ciudadana y la manera en que los docentes pueden promoverlo.

Un ambiente de aula caracterizado por un clima emocional positivo es un ambiente con un alto nivel de cohesión, cuidado, inclusión y cooperación. En el aula de clase, la cohesión entre los estudiantes se puede ver como el nivel de conexión, integración y unión entre ellos. Esto promueve la calidad de las relaciones, ya que este vínculo cercano entre estudiantes pueden incrementar su sentido de pertenencia al grupo y, en general, un mayor sentido de comunidad.

Además de esta conexión cercana, en el aula los estudiantes pueden generar relaciones de cuidado entre sí, es decir, vínculos afectivos caracterizados por la atención, la confianza, el apoyo y el buen trato. Este tipo de interacciones favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas fundamentales como la empatía. La empatía, a su vez, promueve la valoración del otro, y en esa medida favorece ambientes en donde se dan interacciones sociales más incluyentes y horizontales.

Por otra parte, en un aula es natural se generen organizaciones jerárquicas entre los estudiantes, en los de mayor estatus o popularidad se convierten en líderes a quienes los demás miembros del grupo siguen (Prinstein y Cillessen, 2003; Rubin, Bukowski y Parker, 2006). Esta característica del grupo social que se desarrolla en un aula tiene el potencial de generar un clima emocional positivo, cuando los estudiantes populares mantienen una relación horizontal con sus pares, y modelan comportamientos y actitudes cooperativas. Sin embargo, también puede suceder que en aulas con desigualdades muy marcadas en su jerarquía social, se presente mayor nivel de aislamiento o de rechazo de algunos estudiantes, lo cual los pone en riesgo de ser victimizados (Bukowski y Sippola, 2001). Es así como se hace fundamental promover ambientes de aula en donde los estudiantes mantengan la mayor horizontalidad posible en sus interacciones, donde a los estudiantes de estatus más alto se les refuercen rasgos positivos de comportamiento, donde se promueva

la inclusión de estudiantes con menos habilidades sociales y donde se privilegie la cooperación entre los estudiantes.

En un ambiente de aula donde prima la cooperación, los estudiantes se muestran dispuestos a ayudarse mutuamente, ya sea en las tareas académicas o en sus asuntos personales. Para generar dicho ambiente, una de las estrategias más útiles que puede usar el docente es diseñar e implementar actividades que requieran de trabajo en equipo. Esto se conoce como aprendizaje cooperativo, y consiste en la realización de actividades en las cuales estudiantes interactúan y colaboran para resolver un problema y alcanzar una meta u objetivo común (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). A través de este tipo de actividades, el grupo de estudiantes aprende y desarrolla de manera integrada competencias ciudadanas cognitivas, emocionales y comunicativas, en tanto deben presentar sus puntos de vista de manera asertiva, comprender los puntos de vista de los demás, ser críticos frente a las diferentes opciones que se presentan, manejar sus emociones cuando se presentan desacuerdos y llegar a acuerdos con los que todos queden satisfechos.

¿Cómo promover un clima emocional positivo en el aula?

- *Desarrollar con el grupo de estudiantes, al inicio del año escolar o después de regresar de vacaciones, actividades de construcción de comunidad, por ejemplo, para romper el hielo, para ayudarlos a conocerse mejor o simplemente para que pasen momentos divertidos los unos con los otros.*
- *Evitar actividades de competencia entre salones o implementar actividades que integren estudiantes de diferentes salones.*
- *Realizar comités de bienvenida para integrar a al grupo de estudiantes que llegan nuevos al aula.*
- *Hacer visibles las consecuencias de los comportamientos sobre las emociones y condición de vida de los demás, promoviendo así la empatía.*
- *No tolerar ningún tipo de maltrato entre los alumnos (como insultos, apodosos ofensivos, golpes, exclusiones, acoso).*
- *No valorar, incitar o reforzar situaciones de agresión, ya sea por acción o por omisión.*
- *Establecer mecanismos a través de los cuales todos puedan actuar para frenar o denunciar asertivamente cualquier situación en la que se vulneren los derechos de los estudiantes.*
- *Abrir espacios para que estudiantes puedan hablar de sus conflictos y para que puedan*

recibir orientaciones de los docentes o de otros estudiantes para resolverlos de manera pacífica y constructiva, aprovechándolos como oportunidades de mejoramiento de las condiciones o relaciones de las persona.

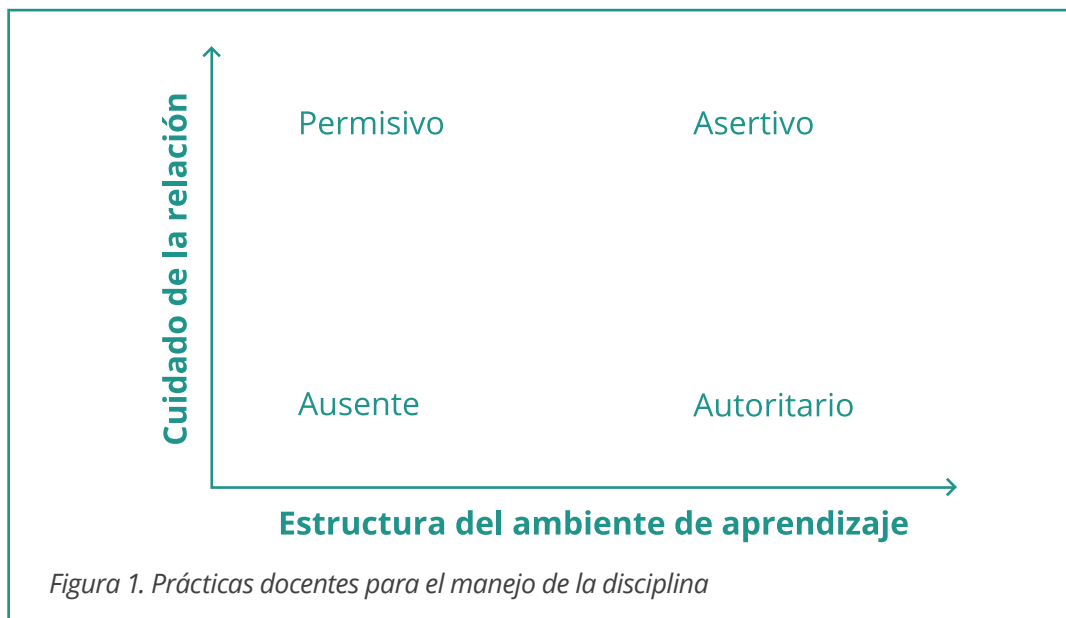
- Dinamizar discusiones de clase, de tal forma que se valoren las diferencias entre los miembros y se fomente la construcción de una posición y una identidad individual.*
- Mantener la igualdad en las oportunidades que tienen los estudiantes para participar en las diferentes actividades de clase (ej. ser monitoras, representantes, plantear sus ideas, etc.).*
- Diseñar actividades de aula en las cuales el grupo de estudiantes que necesita reforzar algunas de sus habilidades sociales o emocionales pueda interactuar con otros estudiantes empáticos y prosociales.*
- Resaltar los comportamientos positivos de estudiantes populares dentro del aula. Estudiantes que son líderes entre su grupo de pares, a veces se caracterizan por ser reconocidos por sus comportamientos positivos, por los negativos o por los dos. Es importante en ese caso aprovechar la popularidad de esos estudiantes, resaltando sus cualidades positivas ante sus compañeros.*
- Implementar actividades de trabajo en equipo en el aula en las cuales docentes organicen los grupos y asignen roles de trabajo de tal forma que se promueva que ningún estudiante quede en situación de exclusión o en desventaja.*
- Priorizar actividades pedagógicas y logros académicos basados en la cooperación.*
- Realizar actividades académicas donde se favorezcan las diferencias.*

• Manejo asertivo de la disciplina

Otra de las formas en que los docentes pueden promover la formación ciudadana de sus estudiantes es a través de las estrategias que utilizan manejar los asuntos de disciplina en el aula. La disciplina en el aula ha sido con frecuencia regulada de manera autoritaria por medio del uso del poder de los docentes para controlar el comportamiento de los estudiantes, con acciones que a veces incluso pueden ser percibidas como maltrato. Sin embargo, existen otras formas más asertivas, cuidadosas y formadoras de manejar el comportamiento de estudiantes en el aula. Estas prácticas se pueden caracterizar a partir de dos dimensiones de la relación que se da entre los docentes y estudiantes: 1) el cuidado de la relación; y 2) el mantenimiento de la estructura del ambiente de aprendizaje.

Tal como se vio antes, en una relación de cuidado, las acciones de los individuos muestran consideración tanto por el bienestar propio como por el bienestar de los demás. En las relaciones entre docentes y estudiantes, los docentes pueden reflejar el cuidado de la relación principalmente en la manera cómo responden a las necesidades individuales de sus estudiantes manteniendo un trato afectuoso, pero sobretodo amable y respetuoso.

Por otro lado, buena parte del trabajo de los docentes está en realizar un manejo de grupo en el cual se mantenga la estructura del ambiente de aprendizaje, es decir, deben tomar acciones para conservar el orden del salón, garantizar el seguimiento de instrucciones, la realización a cabalidad de las actividades académicas, y establecer y reforzar el cumplimiento de unas normas claras de comportamiento en el aula (ver Canter, 2010). El rol de las normas en el manejo de la disciplina y, en particular, en el mantenimiento de la estructura del aula es fundamental. Por ejemplo, dentro del grupo de estudiantes de un aula, generalmente, se definen de manera implícita normas sobre qué tan desaprobadas son las conductas agresivas entre ellos o sobre qué tan esperadas son las conductas de cooperación. Si bien estas normas se pueden establecer institucionalmente (por ejemplo, al ser impuestas por la institución educativa o por el profesor), es más probable que sean adoptadas y cumplidas por los miembros del grupo, en la medida que dichas normas se hagan explícitas y sean construidas colectiva y participativamente a través de la discusión. Lo mismo sucede con el sistema de reforzamiento de las normas, el cual no solo debe ser construido también de manera participativa, sino que debe utilizarse de manera formativa, abriendo oportunidades para que los estudiantes puedan reparar los daños que causan cuando las incumplen o proponiendo soluciones a los problemas que se generan en el aula con sus comportamientos (Nelsen y Lott, 2002). Una forma de entender el manejo de la disciplina en el aula es a partir de la interacción de las dos dimensiones presentadas. Tal como se ve en la Figura 1, la intersección de estas dos dimensiones da origen a cuatro tipos de prácticas de manejo de la disciplina en el aula: ausente, permisivo, autoritario y asertivo.



Cada uno de estos tipos de prácticas de manejo de la disciplina se caracteriza de la siguiente manera:

- *Ausente (bajo cuidado, baja estructura): Los docentes que regulan el aula usando este tipo de prácticas tienden a ser lejanos o ausentes, son poco comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes y tampoco se preocupan por mantener una relación cálida con ellos o por responder a sus necesidades. Es frecuente encontrar que estos docentes consideran que mantener una relación afectuosa con estudiantes no hace parte de su responsabilidad y que la motivación hacia y el compromiso con el aprendizaje debe venir de los estudiantes y de las familias, más de que del docente.*
- *Permisivo (alto cuidado, baja estructura): Estos docentes privilegian cuidar que su relación con sus estudiantes sea muy cercana y horizontal, mucho más que mantener el orden y la estructura en el aula. Si bien pueden expresar una preocupación genuina por atender los intereses de sus estudiantes, por complacerlos y por darles libertad, esto los puede llevar a descuidar la estructura del aula, para evitar coartarlos con restricciones. Por eso no ponen límites a los comportamientos de estudiantes, no establecen normas de aula y, si se establecen, no se preocupan por hacerlas cumplir. De esta*

manera docentes permisivos se concentran casi que exclusivamente en establecer relaciones cercanas con sus estudiantes.

- *Autoritario (alta estructura, bajo cuidado): Los docentes autoritarios creen fuertemente que el carácter se forma a partir del respeto a la autoridad y que el buen funcionamiento del aula depende de que se cumplan estrictamente las normas. Se preocupan por mantener el control sobre lo que sucede en la clase y por asegurar que se realicen las actividades tal y como están planeadas. Es así como estos docentes prefieren sacrificar la cercanía con sus estudiantes, mientras se mantenga el orden y la disciplina en el salón, incluso si esto a veces implica mantener una relación vertical y ejercer el poder por la fuerza, lo cual puede llegar a ser percibido por los estudiantes como amenazante.*
- *Asertivo (alta estructura, alto cuidado): Este estilo es utilizado por docentes que simultáneamente se preocupan por el bienestar emocional de sus estudiantes y tienen altas expectativas sobre su desempeño académico y en general sobre su buen desarrollo. Estos son docentes que están atentos a las necesidades de sus estudiantes, los escuchan y apoyan cuando tienen inquietudes o dificultades, los tratan con amabilidad y les demuestran que los valoran como personas. Así mismo, confían en la capacidad de razonamiento de sus estudiantes, por lo que abren la posibilidad de compartir el control sobre lo que pasa en el aula con sus estudiantes, explicándoles las razones detrás de sus decisiones y promoviendo que estos participen en las decisiones de aula. De esta forma, cuando se trata de regular el comportamiento de estudiantes para mantener la estructura, abren espacios para la construcción colectiva de acuerdos sobre las normas de aula y son firmes pero respetuosos a la hora de reforzar el cumplimiento de dichos acuerdos.*

En el aula, estas prácticas definen la manera como los docentes utilizan su relación de autoridad y liderazgo con sus estudiantes para mantener el orden en el salón de clases y darles mejores oportunidades de aprendizaje. Si bien cada docente puede tender a utilizar un tipo de práctica más frecuentemente que otra, lo que se observa es que en muchos casos los docentes utilizan diferentes tipos de prácticas, dependiendo del grupo con el cual están trabajando, de la actividad o de su disposición personal en un momento dado.

Como es de suponer, para efectos de formación de estudiantes lo ideal es manejar la disciplina en el aula de manera asertiva. El propósito de este tipo de prácticas está en lograr generar un sentido de comunidad positivo en el aula, mantener al grupo de estudiantes motivado y comprometido con su aprendizaje y promover la autonomía en la regulación de su comportamiento.

¿Cómo manejar asertivamente la disciplina en el aula?

- *Estar atento a ayudar y a apoyar a estudiantes cuando estos tengan dificultades, ya sea de orden académico o personal.*
- *Interesarse, conocer y reconocer los intereses y necesidades individuales de los estudiantes.*
- *Utilizar un lenguaje cálido y amable en sus comunicaciones con los estudiantes.*
- *Generar un clima de respeto y de confianza para que el grupo de estudiantes se sienta seguro dentro de su comunidad de aula. Para esto es fundamental que el docente escuche de manera activa a sus estudiantes, haciéndoles ver que pueden tener ideas diferentes o equivocarse. Además es clave que el docente desapruebe cualquier tipo de burla o situación que pueda generar vergüenza.*
- *Ofrecer retroalimentación constructiva y asertiva permanente a sus estudiantes, haciendo comentarios positivos auténticos sobre sus ideas o puntos de vista, corrigiendo sus errores mostrando las oportunidades de mejoramiento.*
- *Abrir espacios de diálogo para la construcción o re-construcción de las normas del salón de clase o de la institución, así como de las consecuencias o acciones que se aplican cuando hay se incumplen dichas normas. Para que estas normas y su sistema de regulación cobren sentido, es fundamental que su construcción se realice de manera democrática, es decir, a través de procesos de participación en los que la voz y los intereses de todos los integrantes del grupo es tomada en cuenta.*
- *Implementar actividades de aula en las cuales estudiantes que presentan comportamientos disruptivos o agresivos puedan trabajar en equipos donde la mayoría de los estudiantes son cooperativos o prosociales (es decir, que están dispuestos a ayudar a otros).*
- *Revelar las normas de pares implícitas a través de un diagnóstico con estudiantes en donde se les pregunta qué tanto ellos individualmente aprueban comportamientos que no favorecen la convivencia (norma individual), y qué tanto perciben que esos comportamientos son tolerados o aprobados por sus compañeros de clase (norma percibida). Generalmente se encontrará que los estudiantes perciben que los comportamientos negativos son más aprobados (norma percibida) de lo que en realidad los estudiantes los aprueban (normas individuales). Este puede ser un punto de partida para el proceso de construcción colectiva del sistema explícito de normas.*

• Participación democrática y crítica

Uno de los objetivos fundamentales de la formación ciudadana es promover el desarrollo de competencias de participación que les permitan al grupo de estudiantes empoderarse y actuar para transformar su contexto y de esa manera construir una sociedad más pacífica. Esas competencias, además, facilitan el aprendizaje en la medida que los estudiantes intercambian o construyen ideas con otros. Es así como la participación se convierte en una herramienta básica de la formación ciudadana y del aprendizaje en general, porque por un lado les permite a los estudiantes poner en práctica su acción ciudadana en uno de los ámbitos de la ciudadanía; y, por otro lado, porque los mantiene activos dentro de su proceso de aprendizaje.

Los docentes pueden promover la participación de sus estudiantes de múltiples maneras. Como se vio antes, el manejo asertivo de la disciplina abre espacios para la construcción colectiva de las normas que regulan su comportamiento en el aula. Sin embargo, la participación puede también darse en otras esferas y puede cualificarse para sea verdaderamente democrática (Hart, 1992). Por ejemplo, en el aula se hace fundamental que el docente cuide que la voz de sus estudiantes sea escuchada de manera genuina, y que estos sean motivados a plantear sus ideas y posiciones de manera crítica (Velásquez y Mejía, 2015).

La participación democrática permite que un individuo pueda compartir con otros la posibilidad de tomar decisiones acerca de los asuntos que atañen a todos o a algunos dentro su comunidad. Si bien los espacios más conocidos de la participación son aquellos en los que elegimos a otros para sean ellos quienes nos representen en la toma de decisiones sobre los asuntos de la comunidad (la democracia representativa), ésta es aún una forma limitada de democracia. La participación ocurre de manera más directa y genuina cuando, como miembros de una comunidad, nos asociamos con otros y llevamos a cabo acciones que transforman la vida en común.

Es así como el aula se puede convertir en un contexto en el cual los estudiantes pueden vivir la participación democrática, en la medida que puedan expresar sus opiniones libremente, con seguridad y con confianza, así como construir acuerdos y participar en la toma colectiva de decisiones sobre los asuntos que impliquen al grupo y su bienestar.

¿Cómo promover la participación activa en el aula?

- *Generar un clima de respeto y de confianza en el que el grupo de estudiantes sienta tranquilidad de compartir sus ideas y experiencias dentro de su comunidad de aula. Además de desaprobar cualquier tipo de burla, esto implica valorar la diversidad de las ideas.*
- *Cuidar la igualdad en cuanto a las oportunidades de participación que todos los estudiantes deben tener en las conversaciones que se den dentro del aula. Es frecuente que en las interacciones del docente con sus estudiantes el diálogo se centre en aquellos que piden la palabra constantemente o en quienes generalmente responden correctamente. Para promover que todos participen es importante estar atento a aquellos que no lo hacen tan frecuentemente y procurar darles la palabra para indagar sus ideas y opiniones. Así mismo, es importante dar igual oportunidad a todos de aportar a la construcción colectiva del conocimiento en el aula.*
- *Darle fuerza a la voz de los estudiantes, ofreciéndoles suficiente tiempo para pensar antes de pedir una intervención, asegurando que todos puedan escuchar lo que alguien dice y utilizando el parafraseo (repetir una ideas en otras palabras) antes de aportar con una nueva intervención.*
- *Abrir espacios de intercambio y construcción de ideas entre estudiantes a través del diálogo interdependiente, en donde el docente modere o facilite la comunicación entre ellos. Para esto, el docente puede asegurar que todos se escuchen activamente, miren a quien esté hablando y construyan ideas conectando los aportes que cada uno vaya haciendo.*

Por otra parte, en una democracia, la participación de los ciudadanos en las discusiones y toma de decisiones sobre los asuntos de la vida común, además de activa, debe ser crítica. De acuerdo con Mejía, Orduz y Peralta (2006), “una capacidad crítica está relacionada con no ‘tragar entero’, con ir más allá de los significados aparentes, y con darse cuenta de lo que hay detrás de las ideas, argumentos, teorías, ideologías, y prácticas sociales de las cuales somos testigos cotidianamente. Y también, sobre todo, está relacionada con la autonomía de pensamiento: con la posibilidad de ser dueño responsable de las decisiones sobre qué creer y cómo actuar.” (p.1). En este sentido, construir un ambiente participativo en el contexto escolar requiere que los estudiantes no sólo expresen activamente sus ideas, sino que también cuestionen críticamente lo que escuchan y planteen sus ideas de manera autónoma y responsable. Una de las formas en las que los docentes pueden fortalecer la cualidad crítica de la participación de sus estudiantes en el aula es a través del tipo de diálogos o conversaciones que promueven con y entre ellos.

¿Cómo promover la participación crítica en el aula?

- *Privilegiar el uso de pocas preguntas abiertas y profundas, en lugar de muchas preguntas cerradas o de respuesta corta.*
- *Evitar preguntas de respuesta correcta e incorrecta y preferir aquellas que abran la discusión a temas controversiales.*
- *Ampliar la discusión con más preguntas que den lugar a que los estudiantes planteen más ideas, antes de que el profesor plantee su postura frente al asunto en discusión.*
- *Asegurarse de que todos los estudiantes puedan plantear sus posturas y cuestionar las ideas propias y las de los demás.*
- *Incentivar a los estudiantes para que exploren múltiples perspectivas y conexiones entre las ideas.*
- *Promover que los estudiantes analicen la validez, legitimización o confirmación de sus propias ideas.*
- *Ayudar al grupo de estudiantes a pensar más allá de los problemas y visualizar soluciones ideales.*
- *Promover conversaciones que fomentan el pensamiento crítico, asegurándose de que todos puedan plantear sus posturas y cuestionar las ideas propias y las de los demás.*
- *Dar cabida a y valorar la equivocación como algo que enriquece el aprendizaje y como una posibilidad para avanzar, no como una señal de debilidad personal.*

El documento de orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas resume que “la formación ciudadana requiere de estilos democráticos y no autoritarios, centrados en el diálogo y la deliberación y no en los monólogos por parte del docente; en el reconocimiento del saber del estudiante y no en la imposición del conocimiento sin sentido; en la pregunta auténtica y no en las respuestas únicas; y en la promoción de oportunidades para la acción y la reflexión sobre esta” (Ministerio de Educación Nacional, 2011: 30).

c. ¿En qué consiste un ambiente democrático en la escuela?

Así como el aula, la escuela puede representar una pequeña sociedad en la que los estudiantes, y la comunidad educativa en general, puedan experimentar un contexto social incluyente, democrático y pacífico, un contexto en el que puedan expresar y desarrollar aún más sus competencias ciudadanas, un contexto que sea coherente con lo que buscamos como culturas de paz.

Hay varios aspectos fundamentales de tener en cuenta para que la escuela pueda convertirse en un ambiente democrático que contribuya a la construcción de culturas de paz. Entre ellos, se encuentran:

- **Manejo de conflictos**

En toda organización social es común que se presenten conflictos, y la escuela no es una excepción. En la escuela se pueden presentar conflictos entre docentes, entre docentes y directivas, entre docentes y padres o madres de familia, entre directivas y el personal administrativo, además de los conflictos entre estudiantes o entre estudiantes y adultos de la institución. Para que la escuela genere un ambiente coherente con culturas de paz, estos conflictos deben ser manejados de manera constructiva, con diálogo abierto que permita que los distintos actores involucrados expresen sus preocupaciones e intereses, sean escuchados y participen en la búsqueda de alternativas favorables a todas las partes. Para esto, puede ser muy útil que la escuela disponga de instancias de mediación de conflictos, tanto para los estudiantes (con estudiantes capacitados como mediadores escolares; ver, por ejemplo el programa Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá o el programa Estrategias Pedagógicas para la Convivencia de Cali), como para los adultos (como una figura de mediador institucional, conocida internacionalmente como Ombudsperson, con la que ya cuentan diversas empresas, organizaciones y universidades), en las que algunas personas que hayan recibido la capacitación necesaria puedan ofrecer sus servicios de mediadores neutrales para ayudarle a involucrados a manejar constructivamente sus conflictos. Es también crucial que haya una comunicación permanente y clara entre toda la comunidad educativa, dado que la falta de comunicación puede generar prevenciones que empeoren cualquier conflicto que pueda surgir.

- **Participación**

La escuela puede ser un modelo de democracia si permite que los distintos miembros de la comunidad educativa puedan involucrarse en las decisiones más relevantes que deban tomarse, si cuentan con oportunidades de expresar su voz y ser escuchados, si pueden proponer sus propias iniciativas y cuenten con apoyo para llevarlas a cabo. Para esto, es importante que las directivas asuman un liderazgo que no esté basado en el autoritarismo o en la imposición de las

decisiones por medio del poder, pero tampoco en la pasividad, la falta de toma de decisiones, la falta de cumplimiento de las decisiones o la falta de una visión clara y compartida para toda la institución. Una gestión basada en una visión compartida y que abra espacios para el trabajo en equipo, la colaboración y la comunicación abierta, contribuye a ese ambiente democrático, que es fundamental para la construcción de culturas de paz. Un ambiente escolar que promueva la participación también debe verse reflejado en el funcionamiento del gobierno escolar y en el involucramiento en la construcción permanente del manual de convivencia.

• Seguridad

Un ambiente democrático, pacífico e incluyente en la escuela implica que todos puedan sentir la escuela y todos sus espacios como lugares seguros, es decir, lugares donde no sientan temor de que pueden ser maltratados o vulnerados sus derechos. Esto implica estar pendiente de lo que ocurre en todos los espacios de la escuela, por ejemplo, que no haya lugares sin algún adulto presente, o accesible, que pueda brindar supervisión o apoyo cada vez que alguien lo requiera.

Con frecuencia ocurre que quienes pueden estar sufriendo situaciones de maltrato o acoso escolar no lo cuentan por temor a las retaliaciones que puedan recibir. Por esto, es también importante contar con mecanismos como, por ejemplo, encuestas anónimas, buzones físicos, o buzones electrónicos, que permitan que los involucrados puedan reportar este tipo de situaciones de una manera segura, sin asumir riesgos o sentirse amenazados. En cualquier caso, la identificación de estas situaciones debe activar los protocolos que debe tener definido cada establecimiento educativo de acuerdo con la Ley 1620 de Convivencia Escolar de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013. La figura de mediador/a institucional (también conocida como Ombudsperson) mencionada anteriormente también puede servir para recibir y ayudar a procesar denuncias frente a casos de maltrato que les puedan estar ocurriendo a estudiantes o a adultos del establecimiento educativo.

Finalmente, algunos resultados de investigaciones muestran que el contexto físico también puede ser muy relevante (p.ej., Plank, Bradshaw & Young, 2009; Wilcox, Augustine & Clayton, 2006). Aspectos físicos y

estéticos como la iluminación, los colores, el desorden o las basuras pueden enviar mensajes implícitos sobre qué tan pendiente está la institución de lo que ocurre en ese lugar y del cuidado de quienes pasan por allí. Lo estético es central para generar ambientes de seguridad, confianza y convivencia. Además, es posible involucrar a los estudiantes en iniciativas que contribuyan a mejorar estéticamente los ambientes de la escuela.

- La seguridad es un asunto particularmente relevante en contextos en los cuales ha habido presencia de grupos armados ilegales, de pandillas o de delincuencia común. En dichos contextos, deben hacerse esfuerzos adicionales por proteger a los estudiantes y a la comunidad educativa en general. Esta labor no puede recaer solamente en la escuela. Se requieren aproximaciones integrales coordinadas con otras instituciones y con actores de la comunidad, de manera que la escuela pueda mantenerse como un espacio seguro y protector a pesar de los riesgos a la seguridad que pueda haber en el contexto. Normas institucionales

Las normas institucionales, incluyendo el Proyecto Educativo Institucional PEI, el Manual de Convivencia y los protocolos a los que se refiere el Decreto Reglamentario 1965 de 2013 de la Ley 1620 de Convivencia Escolar de 2013, determinan las bases a partir de las cuales se construye el ambiente escolar. Estas normas son cruciales tanto por la promoción explícita y directa que puedan hacer de culturas de paz, como por la manera participativa como pueden y deben ser construidas, acordadas o ajustadas, incluyendo la participación de estudiantes y toda la comunidad educativa. En cualquier caso, debe garantizarse que estas regulaciones sean coherentes con la protección de los Derechos Fundamentales consagrados en la Constitución Política de Colombia, y debe tenerse claro que, ante cualquier incongruencia, es la Constitución la que prima.

d. ¿Cómo involucrar a las familias en la construcción de paz?

La escuela y las familias son dos contextos fundamentales de socialización que podrían contribuir a la construcción de culturas de paz. Para poder aprovechar este potencial es crucial que haya coherencia entre lo que ocurre en la escuela y lo que ocurre en la familia. Lograr esta coherencia es un reto difícil pero importante.

Algunas familias tienen muy claro su rol como formadores integrales y cuentan con habilidades y estrategias muy útiles para llevar a cabo esta formación; es importante poder aprovechar este conocimiento acumulado. Otras, sin embargo, no tienen claridad sobre cómo hacerlo. De hecho, en nuestra sociedad no hay un espacio claro de formación para que las familias aprendan estrategias para la formación y el desarrollo socio-emocional de sus hijos. Eso implica que muchas familias pueden no contar con estrategias suficientes para promover una cultura de paz en sus hogares. De hecho, es probable que las altas tasas de violencia intrafamiliar o doméstica, incluyendo maltrato físico, sexual, emocional y negligencia reflejen el hecho de que muchos adultos en la familia no cuentan con otras estrategias de educación y de manejo de conflictos, de emociones fuertes y de la disciplina en casa (Sanders & Pickering, 2014).

Para que en las familias se puedan crear ambientes propicios para la construcción de paz es importante que padres, madres y cuidadores puedan tener oportunidades de aprendizaje de prácticas de crianza efectivas como, por ejemplo, aquellas que han sido llamadas “disciplina positiva” (Nelsen, 2001). Estas prácticas les deben permitir brindar afecto y cuidado a sus hijos, al mismo tiempo que puedan establecer normas y límites claros y razonables. Además, es también muy importante que todos tengan oportunidades para desarrollar sus propias competencias ciudadanas, especialmente las relativas al manejo de emociones y conflictos, dado que en el contexto familiar se presentan con alta frecuencia situaciones de conflictos que involucran emociones fuertes tanto para los adultos, como para los hijos, y el manejo adecuado de estas situaciones puede generar aprendizajes fundamentales para culturas de paz.

Las Escuelas de Padres que ofrecen algunos establecimientos educativos son una buena oportunidad para que los padres puedan tener acceso a la formación que requieren para promover una cultura de paz en sus hogares. Es común que haya un grupo de padres, madres y cuidadores que aprovechen y se beneficien de esta oportunidad. Sin embargo, con frecuencia, hay también un número importante de padres y madres que pocas veces asisten a esta alternativa formativa o a otras actividades que ofrezcan los colegios. De hecho, con frecuencia ocurre que los familiares de estudiantes que puedan estar teniendo más problemas de convivencia son quienes menos aprovechan

este tipo de ofertas, a pesar de ser quienes probablemente más la necesitarían. Por esto, es importante buscar otras alternativas para aproximarse a los padres, madres y cuidadores.

Una alternativa para vincularlos, de manera efectiva, es priorizar los esfuerzos en los primeros grados escolares. Usualmente, en preescolar y en los primeros años de primaria, los padres, madres y cuidadores tienen una probabilidad mucho más alta de responder a las invitaciones, en comparación con los de los estudiantes de secundaria. Además, en los primeros años los padres, madres y cuidadores pueden tener un impacto sustancial en el desarrollo socio-emocional de sus hijos. Los primeros años representan una ventana de oportunidad central para el desarrollo de competencias cruciales para la convivencia pacífica, y en esas edades los niños están todavía desarrollando y fortaleciendo sus lazos afectivos con sus cuidadores, sus principales formadores. Esto puede ayudar a que, desde el comienzo de la formación escolar, la escuela y la familia asuman una corresponsabilidad en la formación de los estudiantes, asegurando además que haya comunicación y coherencia entre la escuela y el hogar.

Otra alternativa es ofrecer apoyo específico a las madres, padres y cuidadores de los estudiantes que puedan estar teniendo más problemas de convivencia. Este apoyo focalizado puede llevarse a cabo con talleres específicos llevados a cabo en las instalaciones del colegio o en visitas a los hogares (Chaux, 2005, 2012). Además, esto resuelve algunos de los obstáculos dado que con frecuencia no pueden asistir a las actividades programadas en los colegios, bien porque no les dan permiso en sus lugares de trabajo, bien porque no tienen con quién dejar a sus hijos.

Adicionalmente, otra posibilidad de superar estas limitaciones es ofrecer formación sobre prácticas de crianza directamente en los lugares de trabajo (ver, por ejemplo, Pineda, 2015). Esta opción tiene la ventaja de que las madres y los padres no tienen que desplazarse de sus trabajos y pueden contar con el tiempo necesario para poder participar. Además, para las empresas puede ser una oportunidad para ejercer su responsabilidad social y contribuir al sentido de pertenencia y bienestar de sus empleados.

Finalmente, es también muy útil crear oportunidades para que las familias puedan involucrarse y participar en actividades de la escuela, de tal manera que se pueda aprovechar el apoyo que las familias pueden brindar para la construcción de culturas de paz y, en el proceso, se pueda favorecer la coherencia y la comunicación directa entre la escuela y las familias.

e. ¿Qué tipo de relación se requiere con la comunidad?

La comunidad más amplia de la cual hace parte cada escuela también brinda oportunidades para la formación en culturas de paz. Por un lado, la comunidad representa un contexto real en el cual los estudiantes pueden tener un impacto social, a través de proyectos basados en Aprendizaje a través del Servicio (Trujillo, 2004; www.clayss.org) o a través del Servicio Social, en los últimos grados de secundaria, como ya se mencionó antes. En dichos proyectos, pueden identificar un problema, investigar sobre ese problema, proponer alternativas e implementar iniciativas o hacerle seguimiento a las instituciones que deberían implementarlas. Al hacerlo, están aprovechando una oportunidad para el ejercicio activo de la ciudadanía y, de paso, pueden avanzar en su comprensión del funcionamiento del Estado. Algunos ejemplos interesantes que buscan justamente que los estudiantes participen en iniciativas relacionadas con asuntos o problemas reales en sus comunidades son Escuela Nueva (escuelanueva.org), el programa Proyecto Ciudadano (liderado en Colombia por la Fundación Presencia), el proyecto Niños Defensores del Agua liderado por la CAR de Cundinamarca que cuenta con la participación de estudiantes de los 98 municipios de Cundinamarca y 6 de Boyacá y las Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (INCITAR) de la Secretaría de Educación de Bogotá.

La relación con la comunidad también es fundamental para garantizar la seguridad de los estudiantes en el camino entre sus casas y sus colegios. En algunos contextos, esos caminos pueden implicar riesgos para los estudiantes, por ejemplo, si deben cruzar zonas con presencia de pandillas u otros grupos delincuenciales. La colaboración entre los establecimientos educativos y organizaciones comunitarias u otras instituciones es fundamental para proteger a los estudiantes de estos posibles riesgos. De manera similar, la coordinación con organizaciones e instituciones con presencia en la comunidad es también muy importante para afrontar situaciones que puedan

afectar la convivencia escolar y que puedan desbordar los recursos o el ámbito de los establecimientos educativos. Como lo establece la Ley 1620 de Convivencia Escolar y su Decreto Reglamentario 1965, las escuelas deben activar Rutas de Atención Integral cuando se presenten situaciones que involucren presuntos delitos. Estas Rutas de Atención Integral deben involucrar otras instituciones como, por ejemplo, la Policía de Infancia y Adolescencia, las instituciones prestadoras de salud, las defensorías de familia o las comisarías de familia (ver, por ejemplo, el programa RIO, Secretaría de Educación de Bogotá, 2015). Esto permite afrontar el impacto que puedan tener grupos delincuenciales como las pandillas juveniles que busquen involucrar directa o indirectamente a estudiantes o a otros miembros de la comunidad educativa. Las actividades delictivas en las escuelas o sus alrededores representan un riesgo sustancial para la promoción de una cultura de paz, y las escuelas necesitan la colaboración de instituciones con presencia comunitaria para minimizar este riesgo.

ENFOQUE PEDAGÓGICO Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

Las culturas de paz se construyen en la práctica, no en el discurso. En ese sentido, este enfoque contrasta con aproximaciones tradicionales transmisionistas de formación ciudadana en las cuales el rol principal del docente consiste en recordarles a los estudiantes la importancia de valores que los adultos han definido y en repetirles lo que considera que deberían hacer. Con frecuencia, se espera que los estudiantes escuchen, repitan, interioricen y asuman lo que adultos les dicen en sus discursos. En cambio, en el enfoque presentado aquí, el rol de los adultos consiste principalmente en ayudar a los estudiantes a desarrollar sus propias competencias ciudadanas, de tal manera que puedan estar capacitados para enfrentar constructivamente los retos de la ciudadanía, tanto en su interacción con los demás como en su posibilidad de generar transformaciones en sus contextos y en la sociedad. Esto implica: 1) crear actividades específicas que representen oportunidades cada vez más retadoras para que los estudiantes puedan ir desarrollando y practicando sus competencias; y 2) crear ambientes en el aula y por fuera de ella, propicios para que ocurra esa práctica, y consistentes

con las culturas de paz que buscamos. El Portafolio de Programas e Iniciativas en Competencias Ciudadanas, compilado por el Ministerio de Educación, presenta una amplia gama de opciones y estrategias útiles para el desarrollo de competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Algunos de estos ejemplos se mencionan a continuación.

Carlos Eduardo Vasco ha definido competencia como: “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores” (Vasco, 2013: 26). Más específicamente, las competencias ciudadanas se pueden definir como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, facilitan que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad (Chaux, 2012; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ministerio de Educación, 2004; Ruiz y Chaux, 2004). En los estándares básicos de competencias ciudadanas se definen cuatro tipos: competencias emocionales, competencias cognitivas, competencias comunicativas y competencias integradoras. A continuación se presentan ejemplos de cada uno de estos tipos y se relacionan con los temas de la cátedra de la paz presentados en las secciones anteriores⁶:

- *Competencias emocionales*

Las competencias emocionales involucran el manejo constructivo de las emociones propias o la respuesta constructiva ante las emociones de los demás (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). La empatía es una de las competencias emocionales fundamentales para la Educación para la Paz. La empatía es la capacidad para sentir lo que otros sienten o

⁶Las competencias ciudadanas se relacionan directamente con lo que a nivel internacional se conoce como competencias socio-emocionales (www.casel.org) y con habilidades para la vida (Bravo & Martínez, 2003), aunque las competencias ciudadanas abarcan tanto ámbitos interpersonales, como ámbitos sociales y políticos, mientras que competencias socio-emocionales y habilidades para la vida enfatizan principalmente lo intrapersonal (p.ej., perseverancia) y lo interpersonal (p.ej., manejo de conflictos). A nivel nacional, existen también propuestas cercanas como las capacidades ciudadanas (Secretaría de Educación del Distrito, 2012), las cuales se pueden clasificar en capacidades internas similares a las competencias ciudadanas y capacidades combinadas que, adicionalmente, toman en cuenta qué tanto los contextos favorecen o limitan la acción ciudadana (Velásquez y Mejía, 2014).

sentir algo compatible con la situación que otro esté viviendo (Hoffman, 2002). La empatía es muy relevante para prácticamente todos los temas identificados de Educación para la Paz. Por ejemplo, con respecto a los temas de convivencia pacífica, diversidad e identidad, sentir empatía hacia otros ayuda a prevenir que las personas estén dispuestas a ejercer la agresión, el acoso escolar o la discriminación de minorías, pero también incentiva acciones prosociales (por ejemplo, apoyo, consuelo, inclusión, defensa asertiva) en favor de quienes han sido o están siendo maltratados o discriminados. Con respecto a la memoria histórica, la empatía permite comprender lo que pudieron sentir personas en el pasado que vivieron situaciones dolorosas como, por ejemplo ser víctimas de violencia, y relacionarlo con lo que pueden sentir quienes están siendo víctimas de violencia en el presente. La empatía es también fundamental en los procesos que llevan al perdón, la reparación de daños y la reconciliación (Enright, Freedman & Rique, 1998). Con respecto a los temas de desarrollo sostenible, la empatía facilita tomar realmente en cuenta a personas (o a animales) que pueden verse afectadas por nuestras acciones, tanto cercanas como lejanas, tanto en el presente como en el futuro, incluso que no han nacido todavía. La empatía establece puentes emocionales con quienes están cerca, con quienes están lejos, con los animales, con el pasado, o con quienes vendrán en el futuro, todo lo cual es fundamental para la construcción de paz.

Otra competencia emocional muy importante para culturas de paz es la capacidad para identificar y manejar las emociones propias. En particular, la convivencia pacífica requiere de la capacidad de reconocer y manejar emociones fuertes como la ira. Si las personas no logran tener cierto manejo de su ira, es probable que en momentos fuertes de ira puedan terminar haciéndole daño a otros o a sí mismos. El manejo de emociones es también central para los temas de ética, cuidado y decisiones. El autocuidado y el cuidado de otros requieren con frecuencia de la capacidad de autorregularse y de manejar los impulsos y las emociones fuertes. En momentos de calma las personas pueden tomar decisiones responsables (por ejemplo, con respecto a su sexualidad), pero es probable que actúen de manera poco consistente con esas decisiones si no han desarrollado su capacidad de autorregulación o de manejo de emociones. En Colombia existen diversos programas que han desarrollado estrategias pedagógicas innovadoras para el manejo de emociones, como Niños, Niñas y

Jóvenes Constructores de Paz (Alvarado, Ospina, Luna, & Camargo, M, 2006), Habilidades para la Vida (Bravo & Martínez, 2003), Juegos de Paz (Diazgranados, 2006), Aulas en Paz (Chaux, 2012; Ramos, Nieto & Chaux, 2007), Dunna (dunna.org) y RESPIRA (convivenciaproductiva.org/respira), estos últimos basados en técnicas de Yoga y atención plena (Mindfulness), respectivamente.

- *Competencias cognitivas*

Las competencias cognitivas implican procesos mentales que pueden favorecer el comportamiento ciudadano. Una de las más competencias cognitivas más relevante es el pensamiento crítico, el cual ha sido definido como “pensamiento reflexivo, basado en razones, que está enfocado en decidir qué creer y hacer” (Ennis, 1987: 10). El pensamiento crítico permite, por ejemplo, cuestionar creencias y valores social, y tomar distancia frente a ellos. Esto es particularmente útil para el cuestionamiento de prejuicios y estereotipos que puedan ser muy comunes en la sociedad, tanto en el pasado como en el presente, lo cual es central en temas como diversidad e identidad, o memoria histórica y reconciliación. El pensamiento crítico también permite cuestionar la realidad e identificar aquello que podría ser diferente a como es actualmente, lo cual es central para los temas de participación ciudadana porque ayuda a identificar aquello que podría o debería mejorar en sus contextos cercanos y en la sociedad en general.

Otra competencia cognitiva importante para culturas de paz es la generación creativa de opciones. Existen múltiples situaciones relacionadas con temas de paz en las cuales es particularmente relevante que las personas sean capaces de imaginarse múltiples opciones (de Bono, 1991). Por ejemplo, en iniciativas de participación ciudadana, es más probable que puedan encontrar alternativas de acción en las que todas las partes involucradas estén de acuerdo si se cuenta con la capacidad para generar creativamente muchas opciones. Así mismo, en situaciones de conflicto interpersonal o intergrupal, es más probable que se logren acuerdos que favorezcan a todas las partes involucradas si las partes son capaces de imaginarse muchas posibles opciones de resolución. En cambio, si solamente se focalizan en sus posiciones o peticiones iniciales, es más probable que los conflictos se conviertan en luchas de poder, que escalen y que lleguen a involucrar agresión (Fisher, Ury y Patton, 1993).

La capacidad para identificar y tomar en cuenta las consecuencias de las posibles alternativas de acción es también muy importante para los temas de Educación para la Paz. Por ejemplo, esta competencia cognitiva es particularmente relevante para temas como el desarrollo sostenible porque es crucial que las personas puedan comprender las consecuencias (de corto y largo plazo) de sus acciones cotidianas sobre otros seres humanos, sobre los animales y sobre la naturaleza en general. De manera similar, la consideración de consecuencias es fundamental para tomar decisiones responsables de autocuidado y de cuidado de otros, como las relacionadas con los temas de ética, cuidado y decisiones.

- Competencias comunicativas

Las competencias comunicativas se refieren a aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Una de las competencias comunicativas centrales es la capacidad para escuchar, especialmente de escuchar activamente. La escucha activa se refiere a la capacidad para escuchar y, al mismo tiempo, hacerle saber a la otra persona que está siendo escuchada (Gordon, 1970). Esta competencia es particularmente útil para temas como la participación ciudadana o el manejo constructivo de conflictos, debido a que ambos requieren que las partes comprendan los puntos de vista de otros y le hagan saber a los otros que sus perspectivas están siendo consideradas. Por ejemplo, si un grupo se encuentra en un proceso de toma de decisiones colectiva, cada parte puede tener sus ideas sobre lo que se debe hacer. La escucha activa asegura que cada persona que aporte ideas reciba confirmación explícita de que sus ideas fueron escuchadas y tomadas en consideración durante el proceso (lo cual no implica que el grupo decida acoger la idea propuesta).

Otra competencia comunicativa fundamental es la asertividad, la capacidad para defender derechos propios o derechos de otros de maneras claras, firmes y sin agresión (Lange y Jakubowski, 1980; Velásquez, 2005). La asertividad es muy relevante para temas como convivencia pacífica, diversidad e identidad dado que permite que las personas puedan defenderse de maneras pacíficas y efectivas si son agredidos, discriminados o excluidos, y que puedan también defender a otros. De hecho, la defensa asertiva por parte de los observadores

es una de las maneras más efectivas para frenar el acoso escolar (Chaux, 2012; Salmivalli, 2010).

- *Competencias integradoras*

En la práctica, las acciones ciudadanas y, en particular las acciones que contribuyen a la paz, no se basan exclusivamente en el ejercicio de competencias básicas aisladas, sino que requieren la integración de varias competencias, conocimientos y actitudes. Las competencias integradoras se refieren a ese nivel más amplio que, en la práctica, articulan los conocimientos, las actitudes y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ruiz y Chaux, 2005). Por ejemplo, el manejo constructivo de conflictos se puede considerar una competencia integradora que abarca competencias básicas como el manejo de la ira (para lograr cierto nivel de calma durante los conflictos), la escucha activa y la toma de perspectivas (para comprender cómo otros pueden estar interpretando el conflicto y para hacerles saber que están siendo escuchados), la generación creativa de opciones (para identificar diversas soluciones posibles y encontrar alguna con la que todas las partes estén de acuerdo), la consideración de consecuencias (para identificar las consecuencias de las posibles soluciones para los involucrados en el conflicto), y la asertividad.

De manera similar, la toma de decisiones éticas se puede considerar una competencia integradora que abarca, entre otras competencias básicas, la generación creativa de opciones (para considerar diversas alternativas de acción), la consideración de consecuencias (para identificar las consecuencias de dichas alternativas para todos los afectados por la decisión) y la empatía (para conectarse emocionalmente con lo que puedan sentir los afectados por la decisión).

Como se ha mencionado antes, estas competencias requieren de un ambiente que favorezca su puesta en práctica. Es decir, el desarrollo de competencias como las descritas es fundamental para la Educación para la Paz, pero es igualmente importante generar ambientes en las aulas, las escuelas y las familias que sean propicios para la puesta en práctica de dichas competencias. De lo contrario, las competencias se quedarían más en un potencial que en desempeños reales. Por ejemplo, unos estudiantes pueden haber desarrollado su capacidad

para manejar conflictos de manera constructiva, pero si en sus contextos (aula, escuela, familia, etc.) los adultos imponen siempre sus soluciones ante cualquier conflicto, los estudiantes no tendrán la oportunidad de llevar a la práctica sus competencias. Sin ambientes favorables, los desempeños, que se refieren a lo que las personas logran realizar en situaciones reales, no serían los esperados a pesar de contar con las competencias.

- Estrategias pedagógicas

La formación basada en competencias ciudadanas se basa en el supuesto de que las personas desarrollan sus competencias por medio de la práctica, es decir, aprender haciendo. En este sentido, este enfoque se diferencia sustancialmente del transmisionista que supone que los estudiantes serán mejores ciudadanos si se les recuerda con frecuencia que deben ser mejores ciudadanos y del enfoque conductista que se basa en incentivos para los comportamientos deseados y desincentivos para los no deseados. En vez de decirles repetidamente a los estudiantes lo que deberían hacer, o de solamente ofrecer premios y castigos, la formación en competencias ciudadanas supone que los educadores deben crear oportunidades para que los estudiantes practiquen sus competencias en situaciones relacionadas con sus vidas, situaciones que sean significativas y motivantes para los estudiantes y que sean cada vez más complejas (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ruiz y Chaux, 2005).

Los proyectos con impacto social, el aprendizaje cooperativo, la discusión de dilemas morales y los juegos de roles son ejemplos de estrategias pedagógicas que permiten que los estudiantes vayan desarrollando sus competencias ciudadanas por medio de la práctica en situaciones relacionadas con sus vidas. En primer lugar, como se ha mencionado varias veces en este documento, los proyectos permiten que los estudiantes diseñen y participen en la implementación de iniciativas que tengan la posibilidad de tener impacto real en contextos cercanos o, incluso, en contextos lejanos gracias a la globalización. El hecho de que sean auténticos, es decir, que puedan tener efectos reales en el mundo, hace que los proyectos puedan ser muy significativos y motivantes para los estudiantes. Además, permiten la práctica de competencias ciudadanas como la generación creativa de opciones, la escucha, la toma de perspectivas o el liderazgo, al mismo

tiempo que se pueden practicar competencias propias de diversas áreas académicas.

El aprendizaje cooperativo es otro ejemplo de estrategia pedagógica coherente con el enfoque de competencias ciudadanas. En el aprendizaje cooperativo, los estudiantes se organizan en pequeños grupos (por ejemplo de 4 estudiantes) y se les asignan tareas que impliquen interdependencia, es decir, que requieran de la participación y colaboración entre todos para ser llevadas a cabo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). También se asignan roles específicos, como por ejemplo una persona encargada de los materiales, otra de llevar el control del tiempo y otra de ser vocera del grupo. El aprendizaje cooperativo ayuda a mejorar la comprensión de los temas académicos y, al mismo tiempo, permite que los estudiantes practiquen competencias como la escucha, la toma de perspectiva, o la argumentación (Alarcón, 2004; Johnson et al., 1999; Saldarriaga, 2004). Así mismo, programas como Escuela Nueva han aprovechado el aprendizaje cooperativo para lograr que, en contextos en los cuales hay estudiantes de distintos grados compartiendo la misma aula (como por ejemplo en muchas escuelas rurales), los estudiantes de grados mayores puedan apoyar a los de grados menores (Forero, Escobar & Molina, 2006; Parra, 1996). Al brindar este apoyo en un contexto cooperativo, los estudiantes desarrollan actitudes prosociales al mismo tiempo que van consolidando su dominio académico de los temas (Johnson et al., 1999).

La discusión de dilemas morales es una estrategia pedagógica en la cual se genera un debate sobre una decisión entre dos opciones que son contrapuestas pero que pueden ser ambas defendibles éticamente (Lind, 2010; Mejía y Rodríguez, 2004; Villegas de Posada, 2002). En una discusión típica de dilemas morales, los estudiantes reciben un caso complejo que los enfrenta a tomar una decisión entre dos opciones, ambas defendibles éticamente. Los estudiantes leen o escuchan el caso y asumen una posición inicial. Luego se reúnen en pequeños grupos con otros estudiantes que hayan tomado posiciones similares e identifican argumentos que apoyan su decisión inicial. A continuación, se lleva a cabo un debate de toda la clase en el cual los estudiantes toman turnos para escuchar y presentar los argumentos a favor o en contra que han identificado.

Para el debate, se pueden proponer reglas que favorezcan que

el ambiente sea constructivo como, por ejemplo : 1) se permiten ataques a los argumentos pero no a las personas; 2) ninguna opinión puede ser descartada o descalificada a priori, todas las ideas expresadas en serio son susceptibles de consideración y discusión; 3) ningún participante debe de ser presionado a emitir juicios o a expresar sus opiniones si no se encuentra dispuesto a participar; o 4) cada estudiante debe empezar su participación parafraseando (es decir, repitiendo en sus propias palabras) el argumento presentado justo antes, de tal manera que se promueva que todas las partes se escuchen y no estén solamente enfocados en lo que van a decir. Como lo aclara Alexander Ruiz (comunicación personal), todo esto es útil para que en la discusión “se generen condiciones de comunicación horizontal, esto es, ambientes en los que cada quien puede expresar su opinión y ser escuchado atentamente por todos los participantes”.

Después del debate, los estudiantes pueden definir si mantienen o cambian su decisión inicial y pueden identificar los mejores argumentos de la posición contraria a la que estaban defendiendo (Lind, 2010). También pueden buscar alternativas distintas a las dos posiciones iniciales que les fueron presentadas. Este tipo de ejercicios puede ayudar a desarrollar la capacidad de los estudiantes para tomar distintas perspectivas, escuchar y valorar las posiciones de otros, elaborar y presentar argumentos, y generar alternativas frente a decisiones difíciles. Adicionalmente, tiene la ventaja de que la discusión puede realizarse en el contexto de dilemas asociados con distintas áreas académicas, y resultan usualmente muy motivantes para los estudiantes (Mejía y Rodríguez, 2004).

El juego de roles es otra estrategia pedagógica que facilita la puesta en práctica de diversas competencias ciudadanas. Los juegos de roles son simulaciones de casos en las cuales cada una de las partes tiene un rol asignado que debe representar. Los juegos de roles pueden ser muy útiles para la práctica de competencias ciudadanas (Ossa, 2004). Por ejemplo, en un juego de roles sobre conflictos, se le puede pedir a los estudiantes que se organicen en parejas, y cada persona de cada pareja recibe instrucciones que corresponden a una de las dos partes de un conflicto hipotético. Las instrucciones, que son confidenciales (es decir, ninguno puede mostrarle sus instrucciones a nadie), explican el conflicto desde la perspectiva de cada parte, pero no aclaran cómo se puede resolver. La resolución del conflicto

la deben actuar de manera improvisada las partes. Estas actuaciones pueden ocurrir de manera simultánea en todas las parejas del salón (o también puede representarla solamente una pareja en frente de los demás estudiantes). Esta actuación se convierte en una oportunidad para practicar competencias como escucha activa, asertividad, toma de perspectiva, generación creativa de opciones o manejo de las emociones (Ossa, 2004). Al final, las parejas pueden compartir en plenaria las dificultades que tuvieron, la manera como enfrentaron esas dificultades, los acuerdos que lograron, o las razones por las cuales no los lograron, lo cual sirve de reflexión sobre los retos reales que se pueden encontrar al manejar conflictos en la vida real. Los casos para los juegos de roles pueden ser inspirados en situaciones cotidianas que viven los estudiantes, o en situaciones relacionadas con temas académicos que estén estudiando, con lo cual se practican competencias ciudadanas al mismo tiempo que se consolida comprensiones académicas (Ossa, 2004).

Las estrategias pedagógicas anteriores, así como muchas otras con propósitos similares, pueden ser combinadas en planeaciones de sesiones de aula o secuencias de varias sesiones.

CONCLUSIÓN

Todo lo descrito hasta ahora representa solamente la base de un trabajo que apenas está en los primeros pasos. Son los docentes y las demás personas e instituciones que trabajan directamente con las escuelas quienes deben ayudar a construir el camino que tome cada escuela en su propósito de formar ciudadanos que contribuyan a la paz en la escuela y en la sociedad en general. Estos caminos son un aporte fundamental de la escuela a la construcción de paz en Colombia.

REFERENCIAS

- Alarcón, J. (2004). Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del trabajo cooperativo en alumnos de octavo grado en la clase de matemáticas. *Revista EMA: Investigación e Innovación Matemática*, 9, 106-128.
- Alvarado, S.V., Ospina, H.F., Luna, M.T., & Camargo, M. (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4, 217-250.
- Ávila, A.F. & Pérez, B. (2011). Mercados de criminalidad en Bogotá. Bogotá: Taller de Edición – Rocca.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bravo, A.J. & Martínez, V. (2003). Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para convivir mejor. Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo. Bogotá: GTZ. Fe y Alegría.
- Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. En J. Juvonen y S. Graham, (Eds). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: Guilford.
- Canter, L. (2010). *Lee Canter's assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*, (4a. edición). Bloomington, IN: Solution tress press.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015a). Claves para navegar por la memoria histórica. Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015b). Guía que acompaña la comprensión de la masacre de El Salado. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 21, 11-25.
- Chaux, E. (2008). Retroalimentar y crecer. *Altablero*, 44. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/article-162349.html
- Chaux, E. (2012a). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana.
- Chaux, E. (2012b). Contribución de la educación a la construcción de paz: Retos y avances. En: A. Rettberg (compiladora). *Construcción de*

- paz en Colombia (Pp. 493-512). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. & Velásquez, A.M. (2014). Educación para la paz en Colombia: La promesa de las competencias ciudadanas. En: V. Bouvier (Ed.). Colombia: La construcción de la paz en tiempos de guerra (Pp. 211-224). Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Comisión de Estudios sobre la Violencia (1995). Colombia: Violencia y democracia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Colciencias. 4ª Ed.
- Congreso de Colombia (2013). Ley 1620 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá: Congreso de la República.
- Congreso de Colombia (2014). Ley 1732 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Bogotá: Congreso de la República.
- Cox, C. (2010). Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: Currículos comparados. Bogotá: Rocca.
- de Bono, E. (1991). Seis sombreros para pensar. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Madrid: Morata.
- Diazgranados, S. (2006). Colección Juegos de Paz. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En: J.B. Baron & R.J. Sternberg (Eds.). Teaching thinking skills: Theory and practice (Pp. 9-26). Nueva York, Estados Unidos: W. H. Freeman.
- Enright, R.D., Freedman, S., & Rique, J. (1998). The psychology of interpersonal forgiveness. En: R.D. Enright & J. North (Eds.). Exploring forgiveness (Pp. 46-62). Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Fajnzylber, P., Lederman, P. & Loayza, N. (2002). Inequality and violent crime. *Journal of Law and Economics*, 45, 1-40.
- Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (1993). Sí, de acuerdo: Cómo negociar sin ceder. Bogotá: Norma.
- Forero, C., Escobar, D. & Molina, D. (2006). Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children. En: A.W. Little (Ed.). Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities (pp. 265-300). Amsterdam: Springer.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 3, 167-191.

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- Gaviria, A. & Mejía, D. (2011) (Eds.). *Políticas antidroga en Colombia: Éxitos, fracasos y extravíos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Gómez, M.L. (2014). *Relaciones románticas constructivas "RRC": Evaluación de un programa psicoeducativo para el desarrollo de relaciones de pareja constructivas en la adolescencia*. Doctorado en Psicología. Universidad de los Andes.
- Gordon, T. (1970). *Parent effectiveness training: The no-lose program for raising responsible children*. New York: P.H. Wyden.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J.J. Gross (Ed). *Handbook of Emotion Regulation* (pp, 3-24). New York, NY, USA: Guilford Press.
- Hart, R. (1992). *Children's participation from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., et al. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*. 28: 59-81.
- Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Ideas Books.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kelly, J., Ryan, A. M., Altman, B. E., et al. (2000). Understanding and changing social systems: An ecological view. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds). *Handbook of Community Psychology*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Lange, A. & Jakubowski, P. (1980). *Responsible assertive behavior: Cognitive, behavioural procedures for trainers*. Champaign: Research Press.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. Bogotá: Trillas.
- Lind, G. (2010). *El método de discusión de dilemas de Konstanz*. Recuperado el 13 de abril de 2010 de: www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-sp.htm
- Llorente, M.V. & Vranckx, A. (2012). El control democrático de las armas ilegales en Colombia: una apuesta de construcción de paz. En A. Rettberg (Ed.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. 383-403). Bogotá D.C: Ediciones Uniandes.

- Magendzo, A. y Arias, R.A. (2015). Informe regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Margolin, G., & Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445–479.
- Mejía, J. A., Orduz, M. S., & Peralta, B. M. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula?: Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(6), Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1499Mejia.pdf>
- Mejía, J.F. & Rodríguez, G.I. (2004). Dilemas morales. En: E. Chaux, J. Lleras & A.M. Velásquez (Eds.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* (Pp. 41-51). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Mesa, J.A. et al. (2005). La educación desde las éticas de el cuidado y la compasión. Bogotá: Universidad Javeriana. Miller, D. T., & Prentice, D. (1994). Collective errors and errors about the collective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 541-550.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto 1860 por el cual se reglamenta la Ley General de Educación. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1998a). Lineamientos curriculares de Educación Ética y Valores Humanos. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1998b). Lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Portafolio de Programas e Iniciativas en Competencias Ciudadanas. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-93266_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Orientaciones para institucionalización de competencias ciudadanas: Cartilla 1. Brújula. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Decreto 1965 por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2015a). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2015b). Decreto 1075 por el cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2015c). Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía PESC. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-286932.html
- Ministerio de Educación Nacional (2015d). Importancia de los procesos de orientación en la educación. Construir Futuros: Una responsabilidad compartida. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2012). Política Nacional de Educación Ambiental SINA. Bogotá, Colombia: Ministerio del Medio Ambiente. Ministerio de Educación Nacional.
- Moore, J., Dechillo, N., Nicholson, B., Genovese, A., & Sladen, S. (2000). Flashpoint: An innovative media literacy intervention for high-risk adolescents. *Juvenile and Family Court Journal*, 51, 23-34.
- Nelsen, J. (2001). *Disciplina positiva*. México: Ediciones Ruz.
- Nelsen, J., & Lott, L. (2002). *Disciplina con amor en el aula*. Bogotá: Planeta.
- Noddings, N. (1992). *The challenge of care in schools: An alternative approach to education*. N.Y: Teachers College Press.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Opp, K. (1982). The evolutionary emergence of norms. *British Journal of Social Psychology*, 21, 139-149.
- Organización de Naciones Unidas (1999). Resolución 53/243: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Nueva York: Organización de Naciones Unidas. Recuperado de: www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high

- schools: Toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34: 283-303.
- Paluck, E. L. (2011). Peer pressure against prejudice: A high school field experiment examining social network change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 350-358.
- Parra, R. (1996). *La Escuela Nueva*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés Editores.
- Perea, L.M. (2014). *Construyendo paz desde las aulas: Estrategias de Educación para la Paz en Montes de María, Colombia*. Global Education Magazine.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. k. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.
- Plank, S.B., Bradshaw, C.P. & Young, H. (2009). An application of "Broken-windows" and related theories to the study of disorder, fear, and collective efficacy in schools. *American Journal of Education*, 115, 227-247.
- Prinstein, M.J., & Cillessen, A. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
- Profamilia (2010). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2010*. Bogotá: Profamilia.
- Ramos, C., Nieto, A.M. & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36-56.
- Rubin, K.H., Bukowski, W., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En N. Eisenberg y W. Damon, (Eds). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6a. edición). Nueva York: Wiley.
- Ruiz, A. & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.
- Saldarriaga, L.M. (2004). Aprendizaje cooperativo. En: E. Chaux, J. Lleras & A.M. Velásquez (Eds.) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* (Pp. 59-81). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Sanders, M.R. & Pickering, J.A. (2014). The importance of evidence-

- based parenting intervention to the prevention and treatment of child maltreatment. En: S. Timmer & A. Urquiza (Eds). Evidence-based approaches for the treatment of maltreated children considering core components and treatment effectiveness (Pp. 105-121). New York, NY: Springer.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. & Lietz, P. (2011). ICCS 2009 Latin American Report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). ACER. Nfer. Università degli Studi Roma Tre.
- Secretaría de Educación del Distrito (2015). RIO: Respuesta integral de orientación escolar: Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Shaw, M. (1981). Group dynamics. New York: McGraw-Hill.
- Salomon, G. (2002). The nature of Peace Education: Not all programs are created equal. En: Peace Education. The concept, principles and practices around the world. G. Salomon & B. Nevo (Eds). (Pp. 3-13). New York, NY: Psychology Press.
- Secretaría de Educación del Distrito (2012). Documento Marco: Educación para la ciudadanía y la convivencia. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Staub, E. (1995). The roots of prosocial and antisocial behavior in persons and groups: Environmental influence, personality, culture, and socialization. In: W.M. Kurtines & J.L. Gewirts. Moral development: An introduction (Pp. 431-453). Boston: Allyn and Bacon.
- Stern Strom, M. (1994). Facing History and Ourselves: Holocaust and human behavior. Brookline, Massachusetts.
- Trujillo, D. (2004). Aprendizaje a través del servicio. En: E. Chaux, J. Lleras & A.M. Velásquez (Eds.) Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas (Pp. 75-81). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Velásquez, A. M. & Mejía, J. A. (2015). Aulas democr-íticas. Manuscrito sin publicar. Bogotá: Universidad de los Andes.
- UNESCO (2000). Decenio Internacional de una cultura de paz y no-violencia. Recuperado de: www3.unesco.org/iycp/kits/a55377_spa.pdf
- Vasco, C.E. (2013, agosto). ¿Disposiciones, Capacidades, o Competencias? Charla presentada en el XI Congreso Pedagógico, Ibagué, Colombia.
- Velásquez, A.M. (2005). Desarrollo de la asertividad: Comparación entre

dos intervenciones pedagógicas. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de los Andes.

Velásquez, A.M. y Mejía, A. (2014). Prueba Ser de capacidades para la ciudadanía y la convivencia. Guía de la prueba. Bogotá, Universidad de los Andes.

Villegas de Posada, M.C. (2002). Educación para el desarrollo moral. Bogotá: Alfaomega. Uniandes.

Wilcox, P., Augustine, M.C., & Clayton, R.R. (2006). Physical environment and crime and misconduct in Kentucky schools. *The Journal of Primary Prevention*, 27, 293-313. DOI: 10.1007/s10935-006-0034-z

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA DE COLOMBIA

•Para ser **enriquecidas** por los **docentes de Colombia**•



 @Mineduccion



Ministerio de Educación Nacional de Colombia



mineducacion_colombia

www.mineduccion.gov.co



GOBIERNO DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN