



# Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo\*

NATHALIE MÉNDEZ MÉNDEZ\*\*

ANDRÉS CASAS CASAS\*\*\*

Artículo recibido: 14/06/2009

Artículo aprobado: 17/09/2009

## Resumen

*El inherente dinamismo que caracteriza a las sociedades humanas hace pensar en la necesidad de estudiar los fenómenos subyacentes al cambio social, específicamente aquellos que encuentran su causa en el aprendizaje. En esa medida, este texto*

---

\* Este artículo de investigación científica se basó en el trabajo de grado de Nathalie Méndez Méndez (2009) titulado: ¿Puede la Educación para la Paz constituir un mecanismo de Cultura Política? Una aproximación desde el programa “Aulas en Paz”, dirigido por el profesor Andrés Casas Casas y candidatizado a mención de honor. Agradecimientos a: la comunidad educativa del Colegio La Giralda, Rodrigo Losada Ph.D, Enrique Chauz Ph.D, Cecilia Ramos, Andrea Bustamante, y los comentarios de Freddy Velandia del Ministerio de Educación Nacional a la primera versión de este trabajo.

\*\* Politóloga, Carrera de Ciencia Política, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).  
Correo electrónico: natha\_mendez@hotmail.com

\*\*\* Politólogo con Estudios de Maestría en Filosofía; profesor de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).  
Correo electrónico: a.casas@javeriana.edu.co

*Desafíos, Bogotá (Colombia), (21): 97-134, semestre II de 2009*

*pretende hacer una aproximación analítica a los temas de la educación para la paz y la cultura política como herramientas que permean el problema del cambio social. El soporte empírico de dicha relación se enmarca en el estudio del programa “Aulas en Paz”, y en particular de las competencias ciudadanas promovidas por dicha iniciativa. Con un diseño de investigación mixto y una apuesta por la utilización de las categorías conceptuales que provee el institucionalismo cognitivo, este artículo rastrea la relación entre cultura política, educación para la paz y cambio social. En conclusión, se ofrece una clave poderosa en el proceso de formación de valores pre-ciudadanos en los niños y las niñas.*

**Palabras clave:** *educación para la paz, cultura política, institucionalismo cognitivo, modelos mentales, pre-ciudadanía, competencias ciudadanas.*

## Education for peace, political culture and social change: an empirical analysis of Aulas en Paz program since cognitive institutionalism

### Abstract

*The inherent dynamism of human societies suggests that the study of social change implies the understanding of its underlying mechanisms, in particular those related to learning. This article presents an analytical approach to the topic of Peace Education and Political Culture as tools that can permeate the problem of social change. The empirical support for this relationship supports on data of the “Aulas en Paz” program, and in particular, by the behavior of changes in the citizenship skills promoted by the initiative. With a mixed research design and with the use of conceptual categories provided by cognitive institutionalism, this article traces the relationship between political culture, peace education and social change. In conclusion, it offers a powerful analytical key to the formation of what we will call pre-citizenship values in children.*

**Key words:** *Peace education, political culture, cognitive institutionalism, mental models, pre-citizenship, citizenship competences.*

## Introducción

En el nuevo clásico “Learning, Institutions and Economic Performance”, Mantzavinos, North y Shariq (2004, pp. 75-84) proponen que el más grande reto para las ciencias sociales yace en explicar el cambio; específicamente el cambio social, político, económico y organizacional. Para estos autores el punto de partida se sitúa en la comprensión del papel que juega el aprendizaje debido a que la habilidad para aprender es la razón que explica la observada plasticidad del comportamiento humano. Esto cobra mayor importancia si se observa que la interacción de individuos que aprenden da origen a los cambios que en diferentes dimensiones, espacios y tiempos experimentan las sociedades.

En el citado artículo los autores sugieren una mirada que se centra en el interjuego entre cognición, sistemas de creencias e instituciones, y que ellos denominan *institucionalismo cognitivo* (Mantzavinos, North y Shariq, 2004, pp. 75-84).<sup>1</sup> Para nosotros el neoinstitucionalismo cognitivo ofrece una herramienta poderosa a la Ciencia Política en general, y en particular a la Ciencia Política colombiana, para analizar y explicar la manera en que los sistemas de creencias son compartidos y cómo la cognición resuelve los problemas colectivos que enfrentan las sociedades.

En aras de influir de manera rigurosa campos de la Ciencia Política que no son convencionales —pero no por eso menos importantes—, el presente artículo pretende revelar los principales conceptos y hallazgos a la hora de examinar analíticamente los campos de la *educación para la paz* y la *cultura política*. En esa medida, se presentarán los resultados del trabajo de campo realizado en una institución educativa del Distrito Capital de Bogotá en el que se desarrolla el programa “Aulas en Paz”, el cual desde hace varios años viene trabajando en la disminución de comportamientos agresivos y aumento de las conductas denominadas “prosociales”.

<sup>1</sup> Para un análisis del institucionalismo cognitivo dentro del enfoque neoinstitucional ver Losada y Casas (2008).

El propósito radica en hacer una aproximación analítica a la *educación para la paz* (EpP) y a su relación con la *cultura política* (CP) como herramientas que logran permear el problema del cambio social y pueden incidir efectivamente en “la transformación de reglas, normas, valores, creencias y por consiguiente conductas relativas a la manera en que las personas y los grupos resuelven problemas derivados de la interacción personal”.<sup>2</sup> La preocupación subyacente a la investigación que inspira este artículo consiste en determinar cómo este tipo de programas de EpP no sólo disminuyen índices de agresividad en las aulas, sino que también pueden ser nodos de generación de otro tipo de comportamientos asociados al desarrollo de actitudes políticas, por lo cual la pregunta por responder sería: ¿Puede un programa de *educación para la paz* como “Aulas en Paz” generar *cultura política*?

Esta labor exige, evidentemente, una aproximación conceptual a la redefinición de los términos de *educación para la paz* y *cultura política*, en tanto que tradicionalmente su relación no ha sido tan explícita y sugiere explorar otras dimensiones de abordaje. Desde una perspectiva analítica de la Ciencia Política se logran establecer de manera clara las relaciones causales que operan al tratar fenómenos sociales de este tipo. En palabras de Elster (1997, 2007), se pretende entonces rastrear el mecanismo<sup>3</sup> atómico que permita generalizar en torno a un aspecto concreto de una situación y que, en cierta medida, posibilite la formulación de generalizaciones con bajo nivel de abstracción, ancladas en últimas en el comportamiento humano y sus variaciones.

Como expresión de la anterior premisa se recurrió a la utilización de hipótesis de investigación que logren dar cuenta de las relaciones causales mencionadas anteriormente. De manera transversal a la generación de estas hipótesis y al cimiento epistemológico de

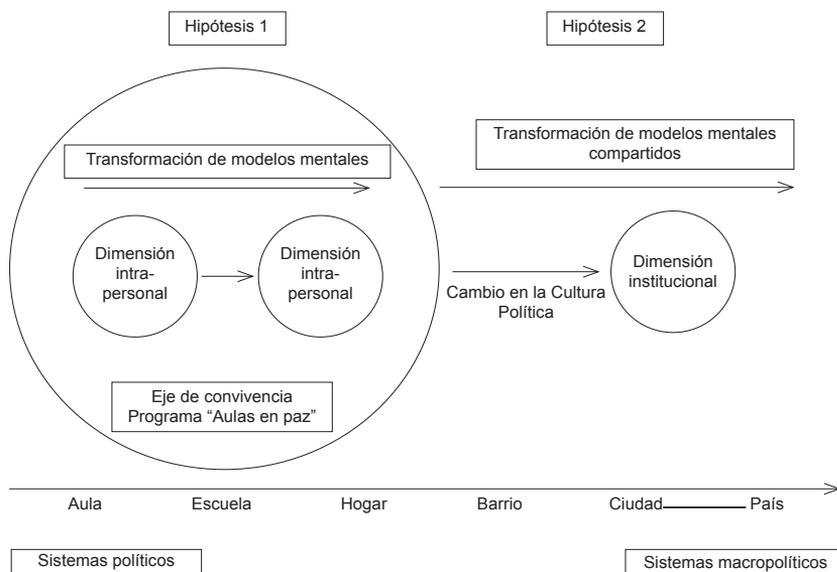
<sup>2</sup> Concepto de *educación para la paz* desarrollado por Andrés Casas Casas en “¿Cambiano mentes? La educación para la paz en perspectiva analítica”, en *Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina* (2008, p. 85).

<sup>3</sup> Estos mecanismos son patrones causales que se producen con frecuencia, se reconocen fácilmente y surgen en condiciones desconocidas. (Elster, 1997, p. 179). En este sentido, Elster prefiere los mecanismos atómicos que son las más pequeñas generalizaciones en torno a un aspecto concreto y específico de la situación, el cual permite “predecir” en términos relativos, qué mecanismo será activado.

la investigación, se recurre a una perspectiva nomológico-deductiva, a partir de ciertas premisas fundamentales del neoinstitucionalismo cognitivo. En cuanto a lo metodológico, la investigación contempló un diseño mixto, en donde se emplearon técnicas cuantitativas y cualitativas, basadas principalmente en la aplicación de encuestas y entrevistas.

En esa medida, se exploraron las competencias ciudadanas desarrolladas por el programa “Aulas en Paz”, pretendiendo corroborar dos hipótesis a partir del trabajo de campo en dicho colegio, lugar donde se llevó a cabo la implementación y evaluación inicial. La primera de estas hipótesis se orientó a comprobar que el programa “Aulas en Paz” no busca generar *cultura política* en un sentido estricto del término; sin embargo, la segunda hipótesis parte de la idea de que la convivencia promovida por el programa puede promover un cambio no intencional en la cultura política, pues los comportamientos fomentados por el programa hacen que exista una transformación de las actitudes pre-ciudadanas de los niños.

**Gráfica n° 1. Formulación de hipótesis**



Fuente: elaboración propia.

*Desafíos, Bogotá (Colombia), (21): 97-134, semestre II de 2009*

## 1. Pensando analíticamente la educación para la paz y la cultura política

Como bien se dijo anteriormente, el reto que se plantea en este artículo presupone poder dimensionar las sociedades de forma distinta a las visiones tradicionales de la Ciencia Política, en las cuales las miradas jurídicas, históricas y filosóficas son el punto de partida dominante a la hora de considerar las dinámicas sociales. Bajo esta premisa, en este artículo las sociedades humanas son consideradas como organismos vivos que evolucionan y se transforman permanentemente, por lo cual estudiar el cambio social implica escudriñar los mecanismos de aprendizaje subyacentes y la adaptación de reglas a contextos particulares (Mantzavinos, 2001, p. 28). La perspectiva evolucionista aludida no puede desmarcarse del ejercicio politológico, en el cual se estudian además los mecanismos intencionales de cambio de reglas, es decir, el “diseño institucional” presente en las distintas etapas de la sociedad,<sup>4</sup> y cuyo producto tangible son precisamente los programas de educación por tratar más adelante.

En primera medida, entenderemos las instituciones como las reglas del juego de una sociedad, reforzadas mediante la ley u otros mecanismos de control social que moldean la interacción humana. (North, 1995, p. 3). Estas instituciones son de dos tipos: las informales, compuestas de convenciones, reglas morales y normas sociales, y las formales, relacionadas con la ley o un tercero como el Estado (Mantzavinos, 2001, p. 85). Las instituciones como reglas del juego estabilizan las expectativas y reducen la incertidumbre entre los agentes, por lo cual el rol que desempeñan en la sociedad es primordial.

A partir de los planteamientos de Mantzavinos, North y Shariq se considera que, desde un punto de vista externo, las instituciones son regularidades de comportamiento compartidas entre la población, y desde una perspectiva interna, son modelos mentales compartidos o soluciones compartidas para problemas frecuentes de interacción humana. (Mantzavinos, North y Shariq, 2004, p. 77).

<sup>4</sup> Para una discusión del concepto de *diseño institucional* ver Abitbol (2005).

De acuerdo con el precepto de que las instituciones, desde un punto de vista interno, son modelos mentales compartidos, se parte en este trabajo del supuesto teórico que concibe a los modelos mentales como “estructuras cognitivas flexibles, que cambian en el tiempo, y son formadas por las respuestas que los organismos desarrollan para responder a una situación, así como para explicar e interpretar su entorno” (Mantzavinos, North y Shariq, 2004, p. 76).

Las instituciones surgen de los modelos mentales compartidos, es decir, a través del aprendizaje colectivo (Mantzavinos, 2001, p. 77), y como los modelos mentales se componen de reglas transitorias y coherentes, el aprendizaje se podría entender como un complejo mecanismo de modificación de reglas de acuerdo con la retroalimentación (*feedback*) basada en el entorno (Mantzavinos, 2001, p. 28).

En esta medida, la educación debe ser vista como una estrategia de generación de procesos de aprendizaje que no se limitan a transmitir información, sino que siguiendo a Mantzavinos, North y Shariq (2004, p. 77), debe generar una transición de ausencia de comportamiento efectivo a una situación en la que emerjan conductas eficientes para la resolución de problemas en los individuos.<sup>5</sup>

### **¿Qué es eso de la “formación de mentes”? Nuevas miradas a la educación para la paz**

Concentrarse en el amplio espectro de definiciones que sugiere el estudio de una corriente académica como la *educación para la paz*, implica no agotar las perspectivas tradicionales como la de Xesus Jares, en la cual la EpP se puede concebir como “un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz,

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

que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia”; así como la definición dada por Alicia Cabezudo, en donde “la educación para la paz es hoy un término pluridimensional e incluye un conjunto de conceptos, ideas y actividades que se demuestran desde las acciones de sensibilización y divulgación para promover una cultura de paz, hasta las prácticas pedagógicas concretas en el ámbito de la educación formal, no formal e informal” (2006).

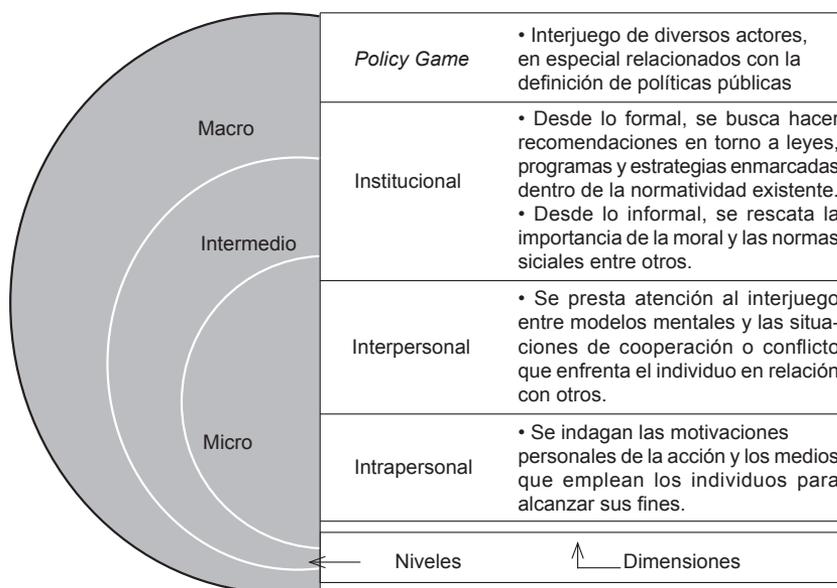
A pesar de la relevancia de dichas caracterizaciones, nos sentimos inclinados hacia la definición dada por Nordquist (2007, citado por Casas, 2008, p. 97), que propone que la *educación para la paz*, puede ser vista como un proceso de formación de mentes con el objetivo expreso de entender y practicar formas no violentas de resolución de conflictos. De manera complementaria adoptamos la explicación dada por Casas (2008, p. 85), la cual parte de un campo más amplio que estudia los mecanismos para la transformación de valores, habilidades y, por tanto, conductas relativas a la manera en que las personas y los grupos resuelven problemas derivados de la interacción personal.

Es así como la unidad de análisis fundamental es la mente humana;<sup>6</sup> el indicador es el cambio, y el problema, al que se enfrentan las personas y los grupos, consiste en la resolución no violenta de los conflictos.

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

<sup>6</sup> Aquí se entiende mente como “una compleja estructura que de manera activa interpreta y clasifica las señales recibidas a través de los sentidos” (Casas, 2008, p. 101).

**Gráfico nº 2. Marco analítico de la educación para la paz**



Fuente: elaboración propia con base en el marco analítico de Casas (2008, pp. 109-111).

De esta manera, adicional a las dimensiones de la vida individual y colectiva que se habían presentado al inicio de este trabajo, se deben referenciar los diferentes niveles de interacción en la sociedad: un nivel micro, compuesto por actores individuales y grupales que inciden directamente en situaciones de conflicto (p. ej., estudiantes, docentes, directivos, etc.); un nivel intermedio, constituido por organizaciones (p. ej., institución educativa, junta de padres, etc.); y finalmente, un nivel macro, compuesto por diseñadores de política y tomadores de decisiones (p. ej., ministerios, agencias de cooperación, etc.) (Casas, 2008, p. 111).

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

*Desafíos, Bogotá (Colombia), (21): 97-134, semestre II de 2009*

***Detrás de la estructura: dinámicas subyacentes a la cultura política***

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

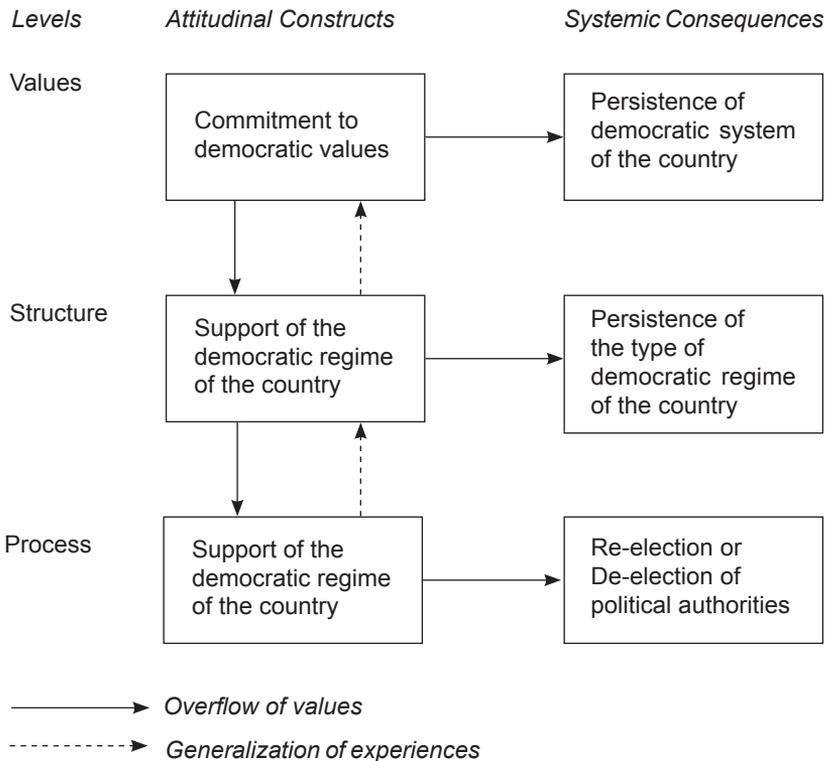
Siguiendo con esta idea de deconstrucción ontológica del término, es posible observar cómo el concepto de *cultura* también ha sido tocado desde diversas perspectivas disciplinares, por lo cual, y en aras de clarificar a partir de un marco analítico de la Ciencia Política, delimitaremos su acepción a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

El reto en este punto estriba en lograr operacionalizar el término *cultura política* con el fin de poder dimensionarlo no sólo en una faceta teórica como la mencionada anteriormente, sino también adaptarlo a las particularidades que la sociedad humana requiere en el terreno práctico, por lo cual, y de la misma forma en que se acogió una

mirada analítica de la EpP, se expondrá en este apartado una propuesta novedosa sobre la CP hecha por Dieter Fuchs, la cual a pesar de ser reciente se basa en la visión clásica del término *cultura política* correspondiente a Almond y Verba.<sup>7</sup>

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

**Gráfico nº 3. Modelo de Sistema Cultural**



Fuente: Fuchs (2007, p. 166)

<sup>7</sup> Estos autores la caracterizan como un conjunto de orientaciones y actitudes que expresa una persona respecto del sistema político y del rol que desempeña en la sociedad (Almond y Verba, 1965, p. 3). Este grupo de orientaciones psicológicas tomó prestados elementos de la teoría del Sistema Social de Talcott Parsons (Parsons y Shils, 1951), en especial lo referente a las orientaciones subjetivas y el énfasis en la internalización de los valores culturales.

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

Las otras dos categorías presentes en la explicación de Fuchs hacen referencia a cómo se desarrollan las actitudes políticas en cada individuo y cómo interactúan con las actitudes de los demás. Estas interacciones producen una serie de factores determinantes para el desarrollo de las sociedades tales como: confianza, competencia cooperativa, hostilidad, etc. (Fuchs, 2007, p. 170). Apoyado en Putnam y su obra *Making Democracy Work* (1991), Fuchs comenta que el conjunto de estos productos constituye el concepto de *capital social*, el cual se caracteriza por la presencia de confianza, normas y redes cívicas en una comunidad.

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

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

### **Socialización política, ciudadanía y competencias ciudadanas**

Al hablar de socialización política se está hablando del desarrollo de actitudes políticas, por medio de agentes socializadores como

la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc., los cuales transmiten valores como el respeto a la autoridad, la obediencia, la integración al sistema político, etc. (Dawson y Prewitt, 1969, Almond y Verba 1965, Almond y Coleman, 1996). A partir de lo expuesto anteriormente, se evidencia la importancia de la escuela como agente socializador, debido a que el aprendizaje, como vehículo transformador de modelos mentales, puede orientar las estructuras de significación del individuo y por tanto su identificación con grupos e instituciones particulares, y además, con el ejercicio de ciertos valores propios del ejercicio ciudadano en los sistemas democráticos, lo cual como vimos anteriormente se expresa en actitudes políticas que sostienen, dinamizan y legitiman este tipo de sistemas.

Para poder establecer un puente de comunicación entre los anteriores postulados teóricos y su real aplicación en la realidad debemos partir de subcategorizar la *cultura política* en dos componentes claves como son la ciudadanía y lo que algunos autores denominan la *pre-ciudadanía*. La relación entre ciudadanía y niñez no ha sido tan clara desde una perspectiva teórica, y pareciese que su delimitación ha sido históricamente constreñida a la esfera jurídica, en tanto la infancia no puede ser considerada dentro de los parámetros ciudadanos extensos por no contar con la edad que la mayoría de las constituciones mundiales exige. En esta medida, cabe resaltar ciertos esfuerzos por redefinir, al menos en un nivel conceptual, el papel que tienen los niños frente al sistema político en torno a una resignificación del término “ciudadanía”.

Un aporte valioso se encuentra en los autores Gonzalo García y Sergio Micco (1997), de donde surge la noción de “preciudadanía” como un espacio de preparación previo en donde los niños, las niñas y los adolescentes puedan hacer una efectiva apropiación de los valores y principios propios de la ciudadanía, haciendo énfasis en la ciudadanía no sólo como derecho, sino también como práctica recurrente. En palabras de García y Micco (1997, p. 243): “Con ello se indica claramente la presencia de un preciudadano que no está desprovisto de derechos, sino que ellos mismos y su adecuado ejercicio son los que apuntan a la conquista definitiva de su ciudadanía. Así como la calidad

del ciudadano y de su compromiso comunitario pasa por el ejercicio sostenido de sus derechos, el niño adquirirá la virtud de la ciudadanía, no por el transcurso del tiempo, sino por su práctica cotidiana”.

El ejercicio de revaluación y revaloración del papel de los niños dentro de un sistema político está sustentado por distintos avances que desde la psicología cognitiva y la neurofisiología constatan la importancia del desarrollo político de los seres humanos a temprana edad. Este precepto es sustentado por Piaget y su idea de estructuras cognitivas que interactúan con el medio y van cambiando de acuerdo con la etapa en la cual se encuentre el individuo (Piaget, 1986); pasando por Kohlberg (1969) quien sostiene que los niños no pueden dar juicios morales sólidos sino hasta cierta etapa cognoscitiva, en la cual puedan ponerse en “los zapatos del otro” y hayan dejado de lado, en cierta medida, el egocentrismo característico de su etapa temprana; hasta llegar a Cook (1985), quien relacionó los modelos anteriores y expuso que el mundo del niño no está dividido en áreas y que por tanto lo político no se podría separar.

Es precisamente Cook quien dice que la socialización política emerge a temprana edad, influenciada indiscutiblemente por el proceso de socialización latente (es decir, no es manifiesta o explícita), el cual se da precisamente en esa etapa temprana. Entre los hallazgos teóricos que sustentan mejor este tipo de aseveraciones están el modelo de desarrollo de la identidad de Erikson (1985), el cual reconoce que existen tres etapas de desarrollo en edad temprana, de acuerdo con los tipos de problemas que se resuelvan.

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

A partir de la siguiente tabla de Manzi y Rosas (citada en Pizarro, 1997) se establece con claridad el tema de la evolución de los sujetos políticos. Este ha considerado los aportes de Moore (1989), quien a su vez se basó en Kohlberg y Piaget.

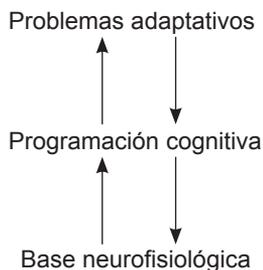
**Tabla nº 1. Evolución de los sujetos políticos**

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

Fuente: Manzi y Rosas en Pizarro, UNICEF (1997, p. 26)

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

**Gráfico nº. 4 Tres niveles complementarios de explicación en la psicología evolutiva**



Fuente: tomado de Cosmides y Tooby (1997). [Traducción no autorizada].

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

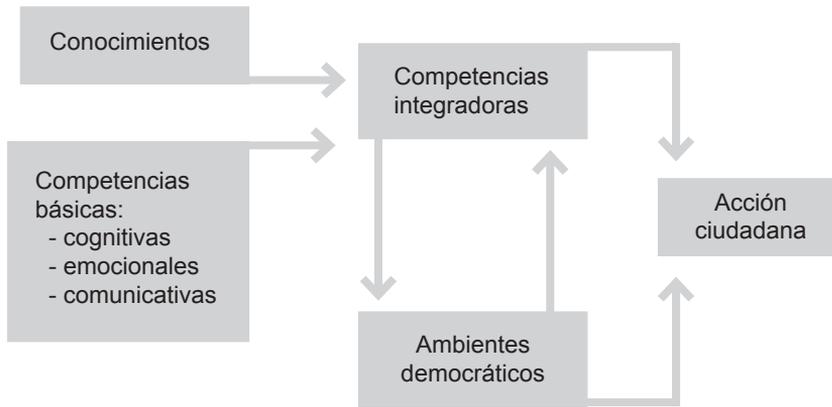
Considerando toda la potencialidad que presentan los argumentos cognitivos y biológicos, sumado al importante papel que desempeña la escuela y la familia como agentes socializadores, cabe decir que no sólo importa que se estructure un discurso de participación política, sino que también se tiene que presentar un escenario en donde esas palabras se materialicen y logren efectivamente crear contextos de confianza, solidaridad y respeto.

Por esta razón, la confluencia y operacionalización tanto de la *educación para la paz* como de la *cultura política* se sitúa en el término *competencias ciudadanas*. Precisamente, este término pretende ser, además del mecanismo que hace de puente entre los dos campos de investigación, la pauta de materialización de los postulados teóricos descritos anteriormente, presentes en el programa “Aulas en Paz”, por ser estudiado más adelante.

Este concepto no ha sido menos debatido, tanto en el ámbito académico como en los estamentos gubernamentales que precisamente han incorporado este elemento como eje central del desarrollo de la política pública de educación en Colombia. Una de las definiciones más completas, en términos tanto de claridad conceptual como de validación empírica, es la dada por Enrique Chauv, quien diseñó

los estándares en competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, la cual expresa que las competencias ciudadanas son: “los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente” (Chaux et al., 2004, p. 20).

**Gráfico nº 5. Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana**



Fuente: tomado de Chaux, Lleras y Velásquez (2004, p. 21).

A partir de la anterior representación gráfica se explican las dimensiones fundamentales para la acción ciudadana, desde la cual se establece que las competencias básicas, las competencias integradoras, los conocimientos y los ambientes democráticos cumplen un papel fundamental en la orientación de la acción ciudadana, como bien se dijo en el concepto de competencia ciudadana de Chaux. Sumado a esta definición, es pertinente incorporar el mecanismo de retroalimentación (*feedback*) entre estos factores, como una variable crucial para el desarrollo de la acción ciudadana, en tanto el aprendizaje obtenido a través de la interacción de estos componentes determinará la adaptabilidad de los preceptos teóricos a contextos particulares.

Desde una perspectiva analítica, una competencia ciudadana es la capacidad de aplicar el conocimiento cognitivo a situaciones socialmente problemáticas, generando actitudes políticas tendientes a la

participación y la autorregulación social. Este concepto es dinámico, en tanto debe atravesar por un proceso de retroalimentación que genere aprendizaje y provoque un desplazamiento y una posterior cristalización de los modelos mentales. En esa medida, las competencias ciudadanas pueden generar conductas eficientes y permanentes de actitudes políticas cooperativas e incluyentes, en consonancia con el sistema democrático existente.

## 2. El caso: el programa “Aulas en Paz”

El criterio bajo el cual se seleccionó el programa “Aulas en Paz” para la realización de la monografía en la cual se basa este artículo parte de una serie de consideraciones tomadas en cuenta por el estudio de la Universidad Javeriana “Experiencias y Metodologías de Educación para la paz” (Casas, Salamanca y Otoya, 2009), en donde se valoran los aportes significativos de ciertos programas de EpP, entre ellos “Aulas en Paz”, a partir de características como: articulación del programa con el marco legal y político de Colombia; el trabajo con toda la comunidad educativa; la transversalidad del programa en el currículo; la definición de una metodología clara; la evaluación y sistematización de su impacto, entre otros. Sumado a estos criterios, la escogencia del programa de “Aulas en Paz” obedece a la orientación permanentemente científica del programa (recordemos que está basado en experiencias exitosas en Canadá y Estados Unidos, fundamentadas en investigaciones psico-cognitivas de cambios comportamentales en niños y adolescentes), la cual se traduce en un ejercicio riguroso de diseño, planeación y evaluación de las actividades, fortalecido por un equipo de trabajo con altas credenciales académicas, encabezado por Enrique Chaux, Ph.D en Educación de Harvard.

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

A manera de contextualización, el programa “Aulas en Paz” empieza formalmente en el año 2005 en el colegio Nuevo Horizonte y

actualmente no se está aplicando de manera formal en ningún colegio de Bogotá, salvo algunos que lo siguieron implementando por su cuenta. En este momento se está haciendo énfasis en la expansión del programa a Norte de Santander, Cesar, Urabá y Magdalena, donde se implementará en 23 instituciones educativas y tres escuelas normales, a través de practicantes de las universidades de la región que están siendo capacitados en la actualidad.

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

Los supuestos sobre los cuales se cimenta todo el programa implican considerar a los procesos cognitivos y emocionales como pautas de transformación de comportamientos agresivos. Se pone de precedente el carácter experimental del programa y la necesidad de un enfoque pedagógico en donde el aprendizaje es construido a partir de la práctica, y no por medio del discurso, es decir, aprendiendo haciendo (Chaux, Ramos y Nieto, 2007, p. 37). Además, se revalida la noción de prevención en etapas tempranas del desarrollo, considerando investigaciones científicas sobre violencia, delincuencia, agresión y aprendizaje, en las cuales se sustenta el programa de Montreal (Chaux, 2005, p. 20).

El componente de aula se realiza a través de las direcciones de grupo y del Área de Lenguaje. En las direcciones de grupo se trabaja un currículo universal de competencias ciudadanas compuesto por 24 sesiones anuales. Por su parte, el área de lenguaje está integrada por otras actividades integrativas en 16 sesiones anuales. Cabe decir que el énfasis es distinto en cada grado: en segundo (2º) se trabaja

el tema de la agresión, en tercero (3°) el de los conflictos, en cuarto (4°) el de la intimidación, matoneo o *bullying* y en quinto grado (5°) se retoman los conflictos.

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

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

Durante 2006 se realizó la evaluación del programa “Aulas en Paz” en un colegio en donde se implementaron todos los componentes del programa en el grado segundo. Cabe decir que este colegio alberga en total 1.160 estudiantes de estratos 1 y 2, y se encuentra ubicado en el barrio Las Cruces, localidad de Santa Fe, en donde es persistente la presencia de altos índices de pobreza. En la evaluación orientada a cuatro ejes básicos (agresión, comportamientos prosociales, clima del aula y redes de amigos), presentes en el informe de Chau, Nieto y Ramos de 2007 titulado “Aulas en Paz, resultados preliminares de un programa Multicomponente”, se observa de manera contundente cómo se redujeron los comportamientos agresivos, especialmente en lo referente a las agresiones físicas; aumentaron los comportamientos prosociales (entendidos como demostraciones de afecto, cuidado, ayuda, etc.); se mejoró el clima del aula en cuanto al seguimiento de instrucciones, y finalmente se demostró que aumentaron las redes de amigos en el salón.

### **Hallazgos del trabajo de campo**

Teniendo en cuenta que el programa “Aulas en Paz” es multicomponente, y el componente de aula es sólo uno de los tres que integran la

totalidad del proyecto, las encuestas realizadas para esta investigación fueron aplicadas a distintos grupos en el colegio seleccionado, el cual por ser objeto tanto de la aplicación del programa como de la evaluación efectuada en 2007 se convierte en la población seleccionada para el desarrollo de la investigación. Las encuestas fueron aplicadas en septiembre de 2008 a la totalidad de niños de los siguientes grupos:

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

Es preciso decir que las encuestas no pretendieron ser un método de muestreo en su definición extensa, puesto que los dos grupos seleccionados no son representativos ni del programa en general (el cual pretende para 2010 llegar a 1.050 niños, incluyendo su fase de extensión en el país), ni de la población estudiantil a nivel distrital (964.656 niños y jóvenes, según la Secretaría de Educación Distrital, para el año 2006), ni nacional (11.110.783 niños y jóvenes, según el Ministerio de Educación, para el año 2008). La justificación del empleo de encuestas conlleva una preocupación por revelar probables patrones de comportamiento y rasgos por ser interpretados posteriormente. Por su parte, las entrevistas fueron realizadas a: i) directivos: nuevo rector y antigua rectora del plantel; ii) profesores: profesora actual de 4B, profesor actual de 4C y profesora antigua de 4B; iii) niños: los identificados por los profesores como “más prosociales” de 4B, “menos prosociales” de 4B, “más prosociales de 4C, y “menos prosociales” de 4C. En total son ocho niños de ambos cursos, repartidos en cuatro niñas y cuatro niños, y iv) padres de familia: fueron seleccionados los padres de los niños entrevistados anteriormente.

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

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

En cuanto a las encuestas, y al ser procesadas en el programa SPSS de análisis estadístico, se encontraron ciertos resultados que nos permiten aproximarnos a un panorama general del comportamiento de los niños en cada una de las dimensiones abordadas (intrapersonal, interpersonal e institucional) y el desarrollo de actitudes pre-ciudadanas como confianza, respeto, autorregulación, reconocimiento de instituciones formales e informales, entre otras. Aunque los resultados en las encuestas no permiten arrojar resultados contundentes, puesto que los dos grupos tendieron a comportarse bajo patrones relativamente similares, sí es interesante observar cómo en la dimensión institucional y en las competencias integradoras, los niños de 4B se inclinan por proponer reglas propias de sus círculos cercanos de interacción, resaltando además en las entrevistas que son ellos mismos quienes deben monitorearlas.<sup>8</sup> Al hablar con los directivos antiguos y nuevos, y con los profesores, también se pudo constatar que 4B mostraba mayor número de comportamientos prosociales asociados a la participación y al respeto mutuo, aunque con la discontinuación del programa este tipo de comportamientos se han vuelto menos recurrentes.

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

<sup>8</sup> En 4B la regla que se considera como la principal es “respetarnos, ayudarnos, tolerarnos” (28%), mientras en 4C los mayores porcentajes corren por cuenta de “cuidar la naturaleza” y “no robar, no matar”, con un 27% cada una. En las entrevistas también se observó cómo los niños de 4B coinciden en mecanismos de cumplimiento de reglas como: “Aprendiendo de otra persona y que después que uno lo haga solito y que esa persona le enseñe a otra y así sucesivamente” o “Cada uno haciendo una regla para que la cumpla”. En 4C se dicen cosas como: “Que el presidente hable, y pues que haya un mayor castigo para todos” o “Regañándolos”.

**Tabla n.º 2. Matriz de análisis de resultados**

Educación para la paz	Dimensión de análisis	Nivel	Competencia	Indicador	Cultura política – actitudes preciudadanas
Autocontrol en situaciones problemáticas y respeto hacia los profesores y demás niños	Intrapersonal – Interpersonal	Micro	Cognitiva - Emocional	Autocontrol - Respeto	Respeto hacia figuras de autoridad y generación de soluciones no violentas a dilemas cotidianos
Solidaridad ante una persona vulnerable y respeto hacia opiniones distintas	Interpersonal	Micro	Cognitiva - Emocional - Comunicativa	Solidaridad - Tolerancia	Solidaridad hacia personas vulnerables y respeto al pluralismo y la diversidad
Autorregulación del comportamiento y respeto irrestricto hacia el profesor	Intrapersonal – Interpersonal	Micro	Cognitiva – Comunicativa	Autorregulación y respeto	Autorregulación del comportamiento frente a la ausencia de autoridad, y respeto a la misma
Intervención en situaciones conflictivas donde se comprometen amigos	Interpersonal	Micro	Integradora	Autorregulación e identificación de la autoridad	Identificación de una autoridad competente que medie una situación que comprometa afectos cercanos
Reconocimiento de equivocaciones y pedir excusas cuando se requiera	Intrapersonal – Interpersonal	Micro	Integradora	Perdón	Ante dilemas morales, se acepta una posible equivocación y se actúa para enmendarla
Reconocimiento de normas en espacios fuera del colegio y se exige cumplimiento	Institucional	Intermedio	Integradora	Reconocimiento y respeto de instituciones	Identificación de normas socialmente preestablecidas y se exige su cumplimiento y respeto

Continúa

Educación para la paz	Dimensión de análisis	Nivel	Competencia	Indicador	Cultura política – actitudes preciudadanas
Interés por ayudar a los demás en espacios de participación	Interpersonal	Intermedio	Cognitiva – Comunicativa	Participación	Participación en espacios de beneficio colectivo, sin una gratificación explícita a cambio
Reconocimiento de figuras de autoridad formal que medien en situaciones de conflicto	Institucional	Macro	Integradora	Reconocimiento y respeto de instituciones formales	Reconocimiento de autoridades formales que atiendan situaciones delicadas
Confianza en personas cercanas (padres, profesor, sacerdote) y desconfianza hacia el nivel medio y macro de sus contextos (amigos, barrio, presidente, medios, grupos ilegales)	Interpersonal – Institucional	Todos los niveles	Integradora	Grado de confianza	Formación de capital social exclusivamente en niveles micro
Reconocimiento del Manual de Convivencia como un conjunto de reglas	Institucional	Medio	Integradora	Reconocimiento de instituciones informales (Manual de Convivencia)	Reconocimiento de sistemas de reglas informales que regulan la vida cotidiana en el colegio
Reconocimiento de distintas formas de cumplir lo que dice en el Manual, que incluyen el diálogo, el respeto, etc.	Institucional	Medio	Integradora	Proposición de mecanismos de cumplimiento del Manual de Convivencia	Construcción de distintas alternativas no coercitivas de cumplimiento a las reglas, especialmente con mecanismos micro como respeto, diálogo, etc.

Continúa

Educación para la paz	Dimensión de análisis	Nivel	Competencia	Indicador	Cultura política – actitudes preciudadanas
Reconocimiento de la Constitución como un conjunto de reglas en un nivel macro	Institucional	Macro	Integradora	Reconocimiento de instituciones formales (Constitución de Colombia)	Reconocimiento de sistemas de reglas formales que regulan a los ciudadanos en distintos espacios de la sociedad
Reconocimiento de diversas formas de cumplir lo que dice la Constitución	Institucional	Macro	Integradora	Proposición de mecanismos de cumplimiento de la Constitución de Colombia	Generación de opciones para cumplir lo que dice la Constitución
Identificación de reglas micro de interacción interpersonal como respeto, tolerancia, diálogo, colaboración, etc.	Institucional	Todos los niveles	Integradora	Reconocimiento y preferencia por ciertas reglas	Alta significación de reglas de convivencia pacífica en espacios cercanos de interacción

Fuente: elaboración propia.

Convenciones:



Potencialidad



Factor de riesgo medio



Factor de riesgo alto

### 3. El mecanismo: significación de reglas informales en microespacios de convivencia

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

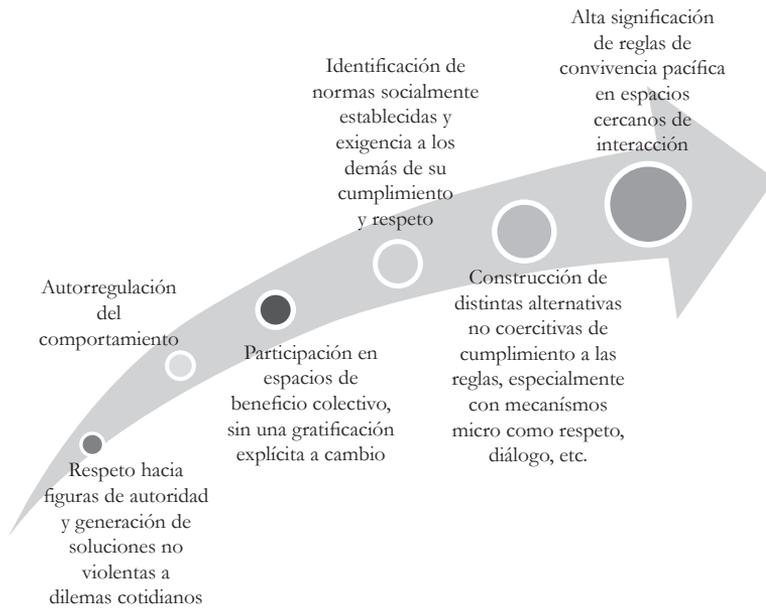
Sumado a estos “factores de riesgo medio” se encuentran unos “factores de riesgo alto” que constituyen una señal de alerta frente a aspectos como el reconocimiento de la Constitución, lo cual no está en el currículo, pero como se dijo anteriormente, reviste importancia para la identificación del sistema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

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

A partir de la información obtenida sostenemos que la hipótesis 2 puede ser corroborada, en tanto la convivencia promovida por el

programa “Aulas en Paz” genera un cambio no intencional en la cultura política, pues promueve ciertas actitudes pre-ciudadanas. El mecanismo atómico que se identifica como fundamental para sustentar esa transformación es la alta significación de reglas de interacción interpersonal en microespacios de convivencia, basadas en el respeto, la autorregulación, la participación y el diálogo, entre otras. Este tránsito hacia el fomento no intencional de actitudes pre-ciudadanas se observa en el siguiente gráfico:

**Gráfico nº 6. Actitudes pre-ciudadanas desarrolladas por el programa “Aulas en Paz” en el colegio seleccionado**



Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

Siendo coherentes con la postura analítica, y ante la dificultad que implica hacer precisiones finales en torno a un tema con tantas aristas y perspectivas, concluiremos lo siguiente:

- En un nivel micro, y considerando las dimensiones intrapersonal e interpersonal del marco analítico para la EpP, se puede establecer que las

reglas son identificadas, pero no siempre acatadas, y los mecanismos que promueven la construcción de actitudes pre-ciudadanas, aunque se encuentran presentes en 4B no se pueden atribuir directamente al impacto del programa, pues las condiciones iniciales de implementación de los componentes del programa no son las mismas que hace dos años, y como se dijo antes, el proceso ha venido cortándose y la intensidad con la que se ejecutaban las etapas anteriores ya no existe como tal. Las principales diferencias entre los dos cursos se refieren a la mayor presencia en 4B (en especial en los niños prosociales) de actitudes pre-ciudadanas como: autorregulación; reconocimiento de la importancia de cumplir reglas de respeto mutuo; monitoreo entre ellos mismos al momento de velar por el cumplimiento de las reglas; participación en actividades de diversa índole; alta significación de reglas de convivencia pacífica y sentimiento de aprendizaje colectivo.

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

- En un nivel intermedio de análisis no se puede pasar por alto la enorme importancia de los factores contextuales alrededor de los niños, como la familia, los profesores, etc. Por esta razón hay que darle más continuidad a los componentes de trabajo con las familias, e incluso pensar en la posibilidad de trabajar de manera conjunta con otras instancias gubernamentales y no gubernamentales en la afectación de las comunidades alrededor del Colegio. Es importante reiterar que cualquier cambio a nivel institucional tiene que pasar por la mente de las personas (como bien se dijo en la definición de *educación para la paz* de Nordquist), por lo cual los programas deben ser adecuados a las realidades particulares y a las necesidades de la población afectada.

Por esta razón, y a pesar que hubo un cambio en el comportamiento de los niños, no se puede establecer con certeza que este haya sido un cambio de *modelos mentales*, puesto que la cristalización de estas transformaciones a nivel cognitivo supone la utilización de herramientas metodológicas más específicas, y como se está observando, los niños oscilan entre resolver los problemas de la manera como lo hacían antes, y resolverlos usando las técnicas de “Aulas en Paz”. Un primer paso para este cambio de *modelos mentales* ya se dio y fue reconocer que ciertos caminos basados en el respeto, la autorregulación y la tolerancia son senderos firmes para la resolución de problemas cotidianos. Un próximo nivel podría sustentarse en la apropiación no sólo cognitiva, sino también práctica, de las herramientas brindadas por este programa, con el fin de cristalizarlas en creencias e incidir realmente en la transformación definitiva del comportamiento.

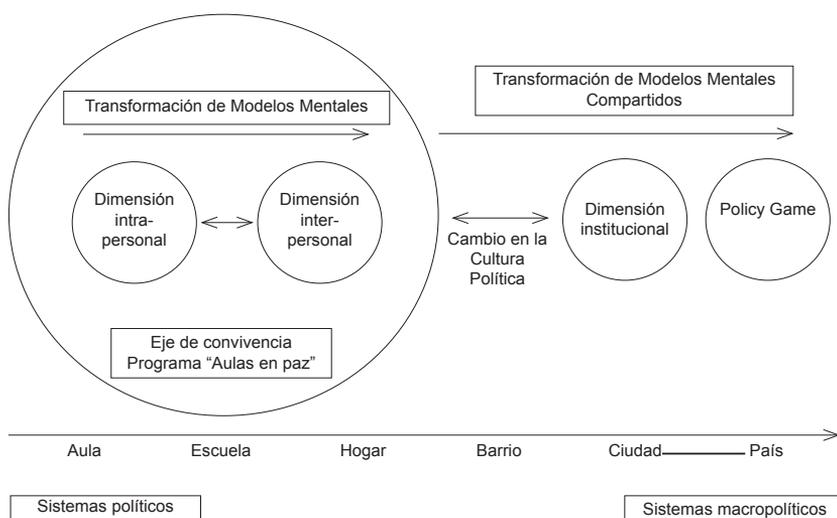
Sumado a lo anterior, el programa analizado nos enseña que resulta irrisorio creer que estos programas se aplican en individuos pre-configurados, por lo cual nunca debe perderse de vista que las motivaciones, tal y como lo dijo Elster (1997, cap. 2), no pueden ceñirse a un ejercicio racional, sino que deben tenerse en cuenta, además de este factor, las emociones y las normas sociales. En niños pareciese que las emociones cobran un papel aún más determinante, y programas como éste, que le apuestan al control de las emociones y a verlas como catalizadores de procesos de construcción de significados compartidos, resultan ser una gran promesa de innovación en la estructura educativa actual.

- Finalmente, en un nivel macro cabría decir que esta clase de programas pueden encontrar mayor impacto si logran estar más articulados a los requisitos constitucionales de Enseñanza de la Instrucción Cívica, no sólo como materialización de una obligación jurídica, sino también como reflejo del interés del Estado colombiano en el aumento de la cobertura y calidad de la educación.

Una clave conceptual que puede darnos luces sobre este tema se presenta al ver un apartado en que Mantzavinos dice: “las instituciones surgen de los modelos mentales compartidos, es decir, a través del aprendizaje colectivo” (Mantzavinos et al., 2004, p. 77); sólo en

la medida en que se construya aprendizaje a partir del ensayo y el error, y sobre todo a partir del saber construido y deconstruido en comunidad, lograremos que además de generar comportamientos efectivos en aras de conseguir objetivos específicos, se connote de verdadera pluralidad y democracia el ejercicio de aprendizaje no sólo en los colegios del país, sino también en todos aquellos espacios de diálogo y debate que a nuestro juicio deben estar presentes en toda la sociedad en general. En esa medida, el gráfico inicial que representaba las hipótesis podría ser complementado de la siguiente forma:

**Gráfico n° 7. Ampliación de las hipótesis iniciales**



Fuente: elaboración propia

Nótese que a diferencia del gráfico n° 1 (formulación de hipótesis iniciales), en este nuevo esquema se ratifica la idea de que los procesos de transformación de comportamientos deben ser apoyados permanentemente por un nivel macro de diseño e implementación de políticas públicas, a lo cual se suma la importancia de los procesos de retroalimentación entre cada dimensión y cada nivel del esquema.

Desde un punto de vista epistemológico, no es posible hacer conjeturas determinantes a partir de los resultados observados, puesto que no son contundentes ni son una muestra representativa de la

población estudiada; por eso se opta por indicar que probablemente este tipo de programas sí genera *cultura política* (tal y como lo indicaba la hipótesis 2), claro está, a partir de la subcategorización hecha en esta investigación, es decir, a partir del término *preciudadanía* y sus correspondientes actitudes. Esto se explica por la modificación de conductas efectivas a nivel intrapersonal e interpersonal y por la posible afectación de un nivel institucional, al ver, por ejemplo, cómo se identifican las reglas en el aula y cómo se recuerdan permanentemente, al menos en un nivel cognitivo, de lo cual se infiere un cambio en la formación de percepciones y en su expresión por medio de actitudes más participativas y autorregulativas.

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

Finalmente, y como producto del aprendizaje de esta experiencia, resulta pertinente para el desarrollo de una Ciencia Política socialmente útil que sin perder su identidad en el trabajo interdisciplinario aporte a soluciones eficaces, en particular a través del vehículo fundamental de la reproducción de realidad social en el que contemporáneamente se ha convertido la educación. Las visiones tradicionales, si bien han cimentado la estructuración del discurso en torno a la importancia de los procesos educativos críticos y reflexivos como soporte para los sistemas democráticos, no han podido dar cuenta de los mecanismos básicos que hacen que esas transformaciones operen y se hagan realidad en la cotidianidad de las personas.

Lo anterior plantea distintos retos a la Ciencia Política, que puede ganar muchísimo si comprende que las sociedades están inherentemente

informadas por el cambio, el dinamismo y la contextualidad de las actitudes y los comportamientos. Al estudiar y desarrollar propuestas de cambio social enraizadas en el aprendizaje, se puede tejer un terreno fértil y lleno de posibilidades para la construcción y deconstrucción del conocimiento en beneficio de las sociedades, en particular de aquellas que urgen de culturas que comprendan, incentiven y promuevan interacciones no violentas, críticas, incluyentes y reflexivas, que a su vez se den la oportunidad de resolver dilemas sociales optando por la maximización del bienestar colectivo, la protección, el mantenimiento y la defensa de los bienes públicos.

### Referencias bibliográficas

- Abitbol, P. y Botero, F. (2005). Teoría de Elección Racional: Estructura conceptual y evolución reciente. En *Revista Colombia Internacional*, 62, jul.- dic.
- Abitbol, P. (2005). El concepto de diseño institucional. [Tesis para optar al título de Maestría en Filosofía]. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Aguilar, F. (1991). La lógica de la Cooperación. En *Intereses individuales y acción Colectiva*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Almond, G., y Verba S. (1992). “La cultura política”. En *Diez textos básicos de Ciencia Política*. Barcelona: Ariel.
- Almond, G., y Verba S. (1965). *The civic culture*. Boston: Little Brown.
- Almond, G., Powell, B., Dalton, R., y Strom, K. (2006). *Comparative Politics Today*. New York: Pearson Longman.
- Almond, G., y Coleman, S. (1996). *A functional approach en Educational and political socialization*. Barcelona: Ariel.
- Ávila, R., y Camargo, M. (1999). *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica, Colciencias.
- Axelrod, R. (1986). *La evolución de la Cooperación*. Madrid: Alianza.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Betancourt, D. (2000). La educación política después de la Constitución de 1991. [Tesis de Maestría]. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Estudios Políticos.
- Bobbio, N., y Matteucci, N. (1981). *Diccionario de Política*, a-j. México: Talleres Gráficos Victoria.

- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. Bogoya et al. *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cabezudo, A. (2006). Educación para la paz y los derechos humanos: un desafío actual. *Hechos del Callejón*, 15, junio.
- Casas, A., Salamanca M., y Otoya A., (2009). *Experiencias y Metodologías de Educación para la Paz en el Distrito Capital de Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Editorial Javeriana (En prensa).
- Casas, A. (2008). ¿Cambiano Mentes? La educación para la paz en perspectiva analítica. En *Las prácticas de resolución de conflictos en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Centro Cristiano Para Justicia Paz y Acción No-violenta JUSTAPAZ (2004). *Construyendo la paz en ambientes escolares*. Bogotá: CLARA.
- Chaustré A., Pulido O., y Rojas C., (2003). Tutores del programa de formación de docentes. (PFPD). La Escuela en la formación de ciudadanos. *Nómadas*, 13.
- Chaux, E. (2005). El Programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. En *Revista de Estudios Sociales*, 21.
- Chaux, E. (2003). Agresión Reactiva, Agresión Instrumental y el Ciclo de la Violencia. En *Revista de Estudios Sociales*, 15.
- Chaux, E. (s/f). Qué son las Competencias Ciudadanas. En Colombia aprende (Homepage). Recuperado el 22 de abril de 2008 de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html>
- Chaux, E., Arboleda, J., y Rincón, C. (s/f). *Community Violence and Reactive and Proactive Aggression: The mediating role of cognitive and emotional variables*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Introducción. Bogotá: Uniandes, Cesó, Ministerio de Educación de la República de Colombia.
- Chaux, E., Nieto, A., y Ramos, C. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multicomponente. En *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 1.
- Chaux, E., y Velásquez, A. (2004). Peace Education in Colombia: The promise of Citizenship Competencies. En V. Bouvier (Ed.). *Peace Initiatives in Colombia*. Washington: United States Institute of Peace.

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cosmides, L., y Tooby, J. (1997). *Evolutionary Psychology: A primer*. Center for Evolutionary Psychology. University of California.
- Dalton, R., y Klingemann, H. (2007). *The Oxford Handbook of Political Behavior*. Oxford University Press.
- Dawkins, R. (2006). *The Selfish Gene*. Oxford University Press.
- Dawson, R., y Prewitt, K. (1969). *Political Socialization*. Boston: Little Brown and Co.
- Denzau, A., y North, D. (1994). *Shared mental models: Ideologies and institutions*. Kyklos.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Druckman, D. (2005). *Doing Research*. Sage Publications.
- Easton, D. (1965). *A system analysis of political life*. New York: John Wiley & Sons.
- Easton, D. (1953). *The Political System*. New York: Alfred A. Knopf.
- Eckhart, W. (1988). Bridging the gap between Peace Action, Education and Research. *Journal of Peace Research*, 25, 2.
- Elster, J. (2007). *Explaining Social Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, J. (1997). *Egonomics*. Barcelona: Gedisa.
- Elster, J. (1982). Marxismo, Funcionalismo y Teoría de Juegos. Alegato a favor del individualismo metodológico. *Zona Abierta*, 33.
- Entwistle, H. (1980). *La educación política en una democracia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/ UNESCO.
- Flórez, A. (2007). La Educación para la paz: Un mecanismo de transformación de la Cultura Política en Colombia. [Tesis de Grado], Dir. Andrés Casas Casas, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Flórez, M. (2003). Construcción de capital social y organizaciones comunitarias en Bogotá. En *Seminario Internacional Bogotá: Sistema político y Cultura Política*, 2 de febrero de 2003.
- Fuchs, D. (2007). The Political Culture Paradigm. En R. Dalton y Klingemann. *The Oxford Handbook of Political Behavior*. Oxford University Press.
- Galtung, J. (1987). *Gandhi oggi*. Turín: Abele.

- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Garay, L. (2000). *Ciudadanía, lo público, democracia textos y notas*. Bogotá: Red de Impresión Digital.
- García G., y Micco, S. (1997). Hacia una teoría del preciudadano. En C. Pizarro y E. Palma (Comps.). *Niñez y Democracia*. Bogotá: Ariel-UNICEF
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy*. Cambridge: Polity Press.
- Grabe, V. (2002). Educar para la Paz. En C.L. Díaz, C. Mosquera y F. Fajardo (Comps.), *La Universidad piensa la paz: Obstáculos y posibilidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC).
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hernández-Muela, S. (2004). Plasticidad Neuronal Funcional. *Revista de Neurología*, 38.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la Paz*. Madrid: Morata.
- Hoyos, G., y Herrera, C. (2006). Valores colombianos: ser y deber ser. En *Nuestra Identidad. Estudio colombiano de valores*. (Tomo 1). Bogotá: Radar.
- Jaramillo, R. (s/f). Programa de Competencias Ciudadanas. En Colombia aprende, (Homepage). Recuperado el 22 de abril de 2008 de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.html>
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- LAPOP. (2007). *Cultura Política de la democracia en Colombia: 2007*. Bogotá: Vanderbilt University, Universidad de los Andes, USAID.
- Lederach, J. (1984). *Educar para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Lichterman, P., y Cefai, D., (2006). The Idea of Political Culture. En *Oxford Handbook of contextual Political Analysis*. Oxford University Press.
- López, M. (2001). La noviolencia como alternativa política. En F. Muñoz (Ed.). *La paz imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- López de la Roche, F. (1996). El concepto de Cultura Política y su utilidad en el Análisis Social. *Revista Paideia*, 16.
- Losada, R., y Casas, A. (2008). *Enfoques Para el Análisis Político: Historia, Epistemología y Perspectivas de la Ciencia Política*. Bogotá: Editorial Javeriana, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Pontificia Universidad Javeriana.

- Losada, R. et al. (2003). Cultura Política en Bogotá. Estado del Arte y Líneas de Investigación. En Observatorio de Cultura Urbana (Ed.). *Aproximaciones a la Cultura Democrática en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Lozano, F., y Rueda, M. (1997). *Educación para la Paz*. España: YMCA (Young Men's Christian Association), Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud,
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz.
- Mantzavinos, C. (2001). *Individuals, Institutions and Markets*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mantzavinos, C., North, D., y Shariq, S. (2004). Learning, Institutions and Economic Performance. *Articles*, 2, 1.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio nacional de caso*. Bogotá: Autor, Serie Publicaciones para maestros.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Autor, Serie Guías n° 6.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s/f). Revolución Educativa. En Ministerio de Educación Nacional (Sitio en Internet). Recuperado el 1° de mayo de 2008 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87284.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares para Formación en la Constitución Política y Democracia. Dirección general de Investigación y desarrollo pedagógico*. Grupo de Investigación Pedagógica. Bogotá, julio de 1998. En: Programa de Educación en Valores, OEI, Boletín 5 de abril de 2000.
- Mina, A. (2001). El Rol de la escuela como agente socializador de la cultura política: La reivindicación de la dimensión política del homo sapiens. [Tesis de Maestría]. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Estudios Políticos.
- Mockus, A., Cajiao, F., Mejía, M., Jaramillo, R. et al. (1999). *Educación para la Paz. Una Pedagogía social para consolidar la Democracia Social y Participativa*. Bogotá: Magisterio, Colección Mesa Redonda.

- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de Ley, Moral y Cultura. *Revista Perspectivas*, 33, 1.
- Mockus, A., y Cante, F. (2005). Superando la guerra y otros atajos. En *Acción política no-violenta, una opción para Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Montero, M. (1995). Modos alternativos de acción política. En O. D'Adamo, V. García y M. Montero (Comps.). *Psicología de la acción política*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, F., y Molina, B. (2005). *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Granada: Imprenta Comercial Motril.
- Nordquist, K. (2007). The Spirit of Peace Education. Documento preparado para el Foro Metodologías y Experiencias en Educación para la Paz, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Bogotá, 16 y 17 de marzo.
- North, D. (2005). *Understanding the process of economic change*. New Jersey: Princeton University Press.
- North, D. (1995). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1998). *II Cumbre de Jefes de Estado para la Educación en América Latina*. Recuperado de [www.oea.org](http://www.oea.org)
- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parsons, T., y Shils, E. (1951). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Patomaki, H. (2001). The challenge of critical theories: Peace Research at the start of new century. *Journal of Peace Research* (en línea), 38, 6.
- Petersen, R. (2002). *Resistance and Rebellion. Lessons from Eastern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pizano, L. (2003). La participación ciudadana en Bogotá. Cambios en Bogotá y cultura política. En *Seminario internacional Bogotá: Sistema político y Cultura Política*, julio de 2003, Bogotá.
- Pizarro, C. (1997). *Niñez y Democracia*. Bogotá: Unicef, Ariel.
- Puerta, U., Pérez, C., Idárraga, C., y Múnera, F. (2006). *La participación ciudadana y el desarrollo de la cultura política en Colombia*. Bogotá: Fundación Konrad Adenauer, Corporación Pensamiento Siglo XXI.

- Quiroga, H. (2001). *Filosofías de la ciudadanía, sujeto político y democracia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Seoane, J. (1988). *Psicología Política*. Madrid: Pirámide.
- Shepsle, K., y Bonchek, M. (1997). *Analyzing Politics: Rationality, Behavior and Institutions*. New York: WWNorton.
- Stolle, D. (2007). Social Capital. En R. Dalton y H. Klingemann. *The Oxford Handbook of Political Behavior*. Oxford University Press.
- Sudarsky, J. (2003). El capital social en Colombia: principales hallazgos. En *Reflexiones sobre la investigación en ciencias sociales y estudios políticos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Taylor, M. (1982). *Community, Anarchy & Liberty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona: Paidós.
- Torcal, M. (1997). Cultura Política. En: R. De Águila (Ed.). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Trotta.
- Torney-Purta J., y Amadeo J. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington: Organización de los Estados Americanos, Unidad de Desarrollo Social y Educación.
- Tremblay, R., Pagani, L., Mase, L., Pagani, F., & Pihl, R. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63.
- Unesco. (1984). *International Congress on the Occasion of the Thirtieth Anniversary of the Associated Schools Project*. Final Report, Sofía, Bulgaria, September 12-16, 1983.
- Walzer, M. (1990). The communitarian critique of liberalism. *Political Theory*, 18.