



Orientaciones para la implementación
de la **Cátedra de Paz** con enfoque
de **cultura ciudadana**

NOTAS TÉCNICAS
LINEAMIENTOS

LINEAMIENTOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE
POLÍTICAS, PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS

Orientaciones para
la implementación de la
**Cátedra de Paz con enfoque
de cultura ciudadana**



**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa Londoño

Secretaria de Educación del Distrito
María Victoria Angulo González

Subsecretario de Integración Interinstitucional
Jorge Enrique Celis Giraldo

**Directora de Participación y Relaciones
Interinstitucionales**
Isabel Fernandes Cristóvão

**Equipo de Cátedra de Paz -
Secretaría de Educación del Distrito**
Alexandra Galeano Gallego
Lina Rangel Díaz
Jeimy Carolina Vásquez González

Diseño y diagramación:
Oficina Asesora de Comunicación y Prensa
Secretaría de Educación del Distrito

Esta publicación hace parte del Convenio 4062
de 2016, entre la Secretaría de Educación y la
Corporación Visionarios por Colombia.

Bogotá, D. C., 2018.

ISBN Impreso: 978-958-8917-91-7
ISBN Digital: 978-958-8917-89-4

**CORPORACIÓN VISIONARIOS
POR COLOMBIA**

Presidente
Antanas Mockus Šivickas

Director Ejecutivo
Henry Murraín Knudson

Director de Proyectos
Andrés Casas Casas

Directora Administrativa
Ana Cristina Lesmes Patiño

**Equipo de la Corporación Visionarios
por Colombia**

Coordinador de Proyecto
Eduardo Ignacio Gómez Carrillo

Directora del Observatorio
Andrea Ramírez Pizco

Grupo de investigación
Laura Acero Penagos
Edisson Aguilar Torres
Francisco Franco Rosas
Carlos Andrés García Castillo
Andrés Eduardo González Santos
Sara Márquez Gutiérrez
Catalina Mora Baquero
Yenny Nieto Mejía
Angélica Rodríguez López
Diana Rocío Rodríguez
Lorena Suárez Fierro



Agradecimientos

Agradecemos a las siguientes personas los valiosos comentarios y sugerencias para la redacción de este documento:

Equipo de Educación Intercultural y Grupos Étnicos

Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

Angie Ávila Rojas

Diana Lorena Montaña

Dinah Orozco Herrera

Equipo de Atención a Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado

Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

Elsa Castañeda Bernal

Lorena Torres Gámez

Jaison López Flórez

Diana Prieto Romero

Laura Angélica Rodríguez Silva

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones

Diana Patricia Martínez Gallego

CONTENIDO

PÁG.

09

¿Qué son las notas técnicas en educación?

11

Introducción

13

MARCO NORMATIVO Y DE POLÍTICA PÚBLICA

1.1. Antecedentes nacionales

1.2. Antecedentes distritales

1.3. La Ley 1732 de 2014 y la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

19

REFERENTES CONCEPTUALES

2.1. Descripción de los enfoques: competencias ciudadanas, capacidades ciudadanas y cultura ciudadana

2.2. Afinidades, puentes y diferencias entre conceptos generales en los enfoques de competencias ciudadanas, capacidades ciudadanas y cultura ciudadana

2.3. Relación entre competencias, capacidades y comportamientos de cultura ciudadana

31

BOGOTÁ LE APUESTA A LA CÁTEDRA DE PAZ CON ENFOQUE DE CULTURA CIUDADANA

3.1. ¿Qué es la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana?

3.2. Concepción de ciudadano

3.3. Categorías integradoras para fortalecer la ciudadanía, la democracia y la paz

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE PAZ CON ENFOQUE DE CULTURA CIUDADANA: GRAN PROPÓSITO DE BOGOTÁ

4.1. Consideraciones para la implementación

4.2. Posibles escenarios para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

4.2.1. Aula: proyectos de mejoramiento del clima de aula

4.2.2. Áreas de conocimiento

4.2.3. Proyectos pedagógicos transversales

4.2.4. Espacio participativo para la revisión del manual de convivencia

4.2.5. Escuela de padres y madres de familia y cuidadores

4.2.6. Proyectos institucionales de mejoramiento del clima escolar

4.2.7. Entornos escolares y ciudad

4.3. Ruta para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

¿Qué son las notas técnicas en educación?

Son una serie de documentos de coyuntura educativa que abordan las temáticas del sector desde diferentes enfoques y metodologías como parte del desarrollo de las apuestas del Plan Sectorial en Educación y del Plan de Desarrollo de la Ciudad. Estas notas técnicas servirán de base para posteriores discusiones y encuentros temáticos que se nutrirán de los aportes de expertos, maestros, directivos docentes y en general, la comunidad educativa. Estos documentos serán una oportunidad para poner en la agenda pública los diferentes temas del Plan Sectorial de Educación de Bogotá.

Los documentos de esta serie de publicaciones se desarrollan con diferente nivel de profundidad y enfoque dependiendo de si se trata de resultados de investigación en educación relacionados con los ejes temáticos del Plan Sectorial de Educación; lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos; conceptos o propuestas sobre modificaciones de normatividad del sector; líneas base, reportes de caso y evaluaciones; o sistematización de experiencias significativas en educación.

Estos documentos han sido construidos mediante la colaboración de actores de trayectoria reconocida tales como grupos de investigación; universidades; organismos de cooperación internacional e instituciones públicas y privadas del orden local y nacional entre otros.

Introducción

Bogotá es una ciudad amplia, compleja y diversa, que congrega a cerca de 8 millones de habitantes. Cada uno tiene intereses, sueños, expectativas y necesidades diferentes que responden a una historia individual, familiar y colectiva particular. En nuestras instituciones educativas cada estudiante también representa un mundo único, lo que, dependiendo de la manera en que se maneje, genera oportunidades de aprendizaje y sana convivencia, o limitaciones que influyen principalmente en la calidad de su bienestar.

Esta realidad se convierte en uno de los principales retos de la escuela hoy; implica fortalecer en los niños, niñas y adolescentes una serie de habilidades sociales y emocionales que aporten a su desarrollo individual, y los prepare para construir relaciones de confianza, apoyo y seguridad. El propósito principal de la escuela es, entonces, contribuir a que los estudiantes se sientan felices, sueñen, logren las metas que se propongan, y ellos mismos generen ambientes de respeto para que todos los demás puedan vivir de la misma manera.

En este sentido, es fundamental entender que la formación para la construcción de paz no es sólo un compromiso con el país y Bogotá, sino que aporta directamente a la cotidianidad de los colegios y, sobre todo, al bienestar actual y futuro de nuestros estudiantes. Entre otros, genera ambientes que promueven la autoestima, la motivación, la colaboración, el sentido de pertenencia y la cohesión de grupo, elementos muy importantes para los aprendizajes académicos, para el logro de las metas, y en general, para convivir de manera armónica y ser más felices.

La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, D. C. (SED) presenta a los colegios estas Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana, con las cuales se les invita a reflexionar y generar diálogos sobre por qué es importante una educación para la paz en el contexto particular de su escuela, de la ciudad y del país. Y aún más, partir de allí, para hacer una cátedra con un contenido pedagógico que se articule a

estas necesidades y tenga siempre como norte el interés y el compromiso por formar ciudadanos que contribuyan a la construcción de paz desde su cotidianidad.

La SED considera la Cátedra de Paz como una oportunidad muy importante para articular y fortalecer las experiencias que los colegios ya tienen en educación para los derechos humanos, la convivencia, la participación, entre otros; para crear nuevas propuestas en torno a la educación para la paz; para integrar a otros miembros de la comunidad educativa en un proyecto que responda a un interés y un actuar colectivo, y para lograr que a futuro se convierta en una propuesta visible y sostenible que sea parte integral del compromiso y aportes de todo el establecimiento educativo para la construcción de la paz.

Para lo anterior, el enfoque de cultura ciudadana es fundamental, pues permite reconocer la importancia de generar cambios que, si bien pasan por el individuo y la transformación de este, deben instaurarse en nuestra cultura. La cultura se entiende como aquellas actitudes, valores y comportamientos, que se comparten por miembros de una misma comunidad, y que se aprenden por medio de la interacción social. En esta medida, la cultura ciudadana nos invita a construir una sociedad que se caracterice por celebrar la vida, respetar las diferencias, resolver sus conflictos por medio del diálogo y vías no violentas, pensar críticamente y sentir empatía por los demás, entre otros.

En el marco del Plan de Desarrollo 2016 – 2020 “Bogotá Mejor para Todos” y del Plan Sectorial de Educación “Hacia una ciudad educadora” creemos en la importancia de formar ciudadanos que tengan todas las oportunidades para ser y crecer, pero también para aportar al bienestar de los demás.

Este documento ofrece orientaciones generales para implementar la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana en las instituciones educativas y está conformado por cuatro capítulos. En el primero se presentan el marco normativo y de política pública tanto del nivel nacional como del nivel distrital que anteceden la Cátedra de Paz, y que son un referente fundamental para comprender los avances que en el tema han desarrollado el país y la ciudad. En el segundo, se presenta una descripción de los enfoques de competencias ciudadanas, capacidades ciudadanas y cultura ciudadana, y se analizan sus similitudes y los puentes que se pueden tejer entre ellos. En el tercero se presentan, de manera general, las características principales que debe tener la estrategia de Cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana en los colegios, cuál es la concepción de ciudadano que soporta la presente propuesta y se describen siete categorías sobre las cuales se puede construir la estrategia en cada colegio. En el cuarto capítulo se encuentran las orientaciones sobre cómo se puede integrar la estrategia a partir de actividades en distintos escenarios de la vida escolar, así como la ruta y las fases sugeridas para la implementación de la cátedra.

Estas orientaciones que se ofrecen a continuación son uno de los posibles caminos para desarrollar la Cátedra de Paz en los colegios oficiales y privados de Bogotá y, en esa medida, enfatizan los aportes que ofrece la cultura ciudadana. No obstante, los establecimientos educativos son autónomos y seguramente cuentan con la experiencia pedagógica para encontrar formas complementarias o alternativas de llevar a cabo la cátedra o de adaptar estas orientaciones a sus contextos particulares.

Marco normativo y de política pública



El reconocimiento de la importancia de formar en y para los derechos humanos como condición necesaria para el bienestar de los ciudadanos se visibiliza en una serie de normas y lineamientos que ha elaborado el país como referente marco para el diseño e implementación de políticas públicas. De tal suerte, la Cátedra de Paz, que se creó mediante la Ley 1732 de 2014, puede entenderse como un esfuerzo adicional por concretar de manera específica en el ámbito educativo la necesidad de fortalecer una formación ciudadana que aporte a la construcción de paz.

Adicionalmente, las orientaciones que acá se presentan reconocen los antecedentes normativos y los desarrollos que ha elaborado el Ministerio de Educación Nacional con el propósito de cumplir los mismos.

1.1. Antecedentes nacionales

La Constitución Política de 1991, como ley de leyes, enmarca toda la normatividad nacional y distrital. Desde allí, se reconoce la dignidad humana como un elemento fundante de los

elementos que caracterizan a Colombia como un Estado social de derecho; la democracia, la participación y la pluralidad.

El artículo 13 estipula que “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”, fijando una base en el trato con los demás desde la igualdad humana, sin dejar de reconocer la diversidad étnica y cultural del país.

Con respecto a la educación ciudadana, en la Constitución, el artículo 41 establece como obligatorio el estudio de la “instrucción cívica”, y menciona que se fomentarán “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. Además, en su artículo 67, se menciona como obligatoria una formación en el “respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”.

Acorde con lo anterior, la **Ley General de Educación** (115 de 1994), reconoce la educación como un proceso de “formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (art. 1), y entre sus fines menciona “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.

En el marco de lo anterior, la Ley establece que es obligatorio el estudio de la Constitución y la instrucción cívica y el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, así como la enseñanza de la protección al medio ambiente, la educación para los derechos humanos y la educación sexual. Salvo para los dos primeros temas, se define que no es necesario el desarrollo de una asignatura específica, y se insta a que se incorporen al currículo y se desarrollen a través del plan de estudios de manera transversal (art. 14).

En razón a lo expuesto en la Ley 115, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó en 1998 lineamientos curricu-

lares para las áreas de Constitución Política y Democracia y Ética y Valores Humanos. Para los programas transversales elaboró orientaciones en Educación para el ejercicio de los derechos humanos, Educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía y Educación ambiental.

Igualmente, con el tiempo, y dada la necesidad de abordar en la escuela diferentes temas de relevancia para el ejercicio de la ciudadanía han surgido otras orientaciones relativas a la Promoción de estilos de vida saludables, Movilidad segura y Educación económica y financiera.

Por su parte, los **estándares básicos de competencias ciudadanas** fueron publicados en 2004. Allí, la “instrucción cívica” se entendió desde una perspectiva más amplia, como el “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004, p. 8). Las competencias ciudadanas han sido desde entonces la apuesta del Ministerio de Educación Nacional para la formación ciudadana en los establecimientos educativos del país aunque, por supuesto, en el marco de la autonomía escolar reconocida en el artículo 77 de la Ley 115, como ya se mencionó anteriormente.

Adicionalmente, es importante mencionar la Ley 70 de 1993, y el Decreto 1222 de 1998 que hizo obligatoria la **Cátedra de estudios afrocolombianos** en el área de ciencias sociales. Con ella se busca generar procesos pedagógicos y didácticos que contribuyan, en el marco de la interculturalidad, al reconocimiento y respeto de la diversidad a propósito de los aportes de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.

La **transversalidad** ha sido primordial en los desarrollos mencionados, entendiendo que esta:

Constituye una alternativa desde el diseño curricular que permite integrar las estrategias, las técnicas y los instrumentos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, con las acciones de formación para el ejercicio de la ciudadanía que desarrolla el establecimiento educativo. Es decir, que esta formación se puede transversalizar en: a) Las áreas curriculares, escogiendo cuáles son las competencias básicas ciudadanas y de empen-

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

dimiento – laborales-, necesarias para responder a la realidad del contexto, que se van a trabajar de manera intencional en todo el establecimiento educativo a lo largo del tiempo y que se deben articular con los proyectos pedagógicos transversales y con las actividades complementarias. b) En todas las actividades institucionales cotidianas, ya que la formación para el ejercicio de la ciudadanía no debe circunscribirse a actividades particulares (MEN, 2014, p. 84).

Esto significa que la formación ciudadana no sólo ocurre en las áreas curriculares, sino también en diferentes ambientes, espacios y actividades “cotidianas”, es decir, en el día a día de la escuela. Asimismo, quiere decir que el desarrollo de competencias ciudadanas ocurre en relación con temas como los derechos, la sexualidad, la salud, la movilidad o la economía y las finanzas y no se pueden comprender de manera desarticulada.

Por otro lado, en 2011, se sancionó la **Ley 1448**, por medio de la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, entre otras disposiciones. En esta, hay un apartado para acciones en materia de memoria histórica (art. 145), en el cual se establece que el Ministerio de Educación Nacional no sólo debe garantizar una educación pertinente y de calidad para toda la población, incluidas especialmente aquellos grupos en condición de vulnerabilidad y afectados por la violencia, sino que debe fomentar:

Desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos (art. 45, Ley 1448 de 2011).

En este sentido, se amplían los compromisos de la escuela frente a un contexto nacional que genera unas responsabilidades puntuales en el contexto local. En este escenario, la memoria histórica surge como una herramienta que contribuye a garantizar los derechos que tienen las personas víctimas del conflicto armado a la verdad, la justicia, la no repetición y la reparación integral.

1.2. Antecedentes distritales

Adicional a lo mencionado, Bogotá también ha tenido sus propios desarrollos normativos y de política pública, que se reconocen en las orientaciones que acá se presentan. En particular, se destaca la estrategia de cultura ciudadana, propia de las dos administraciones de Antanas Mockus, que el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos” ha querido volver a incorporar como una medida que invita a la transformación cultural de la vida en comunidad.

Es así como, a nivel distrital, en 1998, por medio del Acuerdo 21 se creó la Cátedra de derechos humanos, deberes, garantías y pedagogía de la reconciliación para la ciudad de Bogotá. Posteriormente, esta norma fue modificada por el Acuerdo 125 de 2004 y reglamentada por el Decreto 024 de 2005 con el propósito de “contribuir a la formación de una amplia y sólida Cultura de los Derechos Humanos, como la mejor vía para que las personas se reconozcan como titulares de derechos y deberes, conozcan los mecanismos de protección y exijan su respeto ante cualquier persona, autoridad pública o privada que los vulnere y de la misma forma reconozcan los mismos derechos en las demás personas” (art. 1). La norma, articulándose con lo planteado por el MEN, indica que esta Cátedra debe entenderse como “el conjunto de contenidos, procesos pedagógicos, metodologías, estrategias, metas, actividades y acciones que transversalizan el currículo escolar de las instituciones educativas, de educación formal y no formal y que hacen parte integral de su Proyecto Educativo Institucional” y que “hará parte del área de Ética y Valores, contemplada en el Plan de Estudios para las instituciones educativas, de conformidad con la Ley General de Educación” (art. 3).

Igualmente, el Distrito, a través de la Secretaría de Educación, implementó en años anteriores el **Programa de educación para la ciudadanía y la convivencia**. Este se estructuró en torno al concepto de “capacidades ciudadanas”, que fueron definidas como “un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otras personas para transformarlo” (SED, 2014, p. 22).

Cultura ciudadana, por su parte, fue una estrategia para formar ciudadanía a través de la armonización entre normas formales e informales, que nació de las apuestas de Antanas Mockus en torno a la cultura académica y, posteriormente, sobre la vida en la ciudad. A finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa, Mockus desempeñó los cargos de vicerrector y luego rector de la Universidad Nacional de Colombia. Allí, en el marco de la discusión sobre la reforma académica, se partió de la premisa de que fortalecer la cultura académica pasaba por la transformación de prácticas culturales. Esta noción de cultura supuso la capacidad de organizar, llenar de significado y reapropiar reglas y normas compartidas, sin depender de la coacción del aparato jurídico o formal. En otras palabras, la intención fue tratar muchos de los problemas de manera que las normas formales se respaldaran en sistemas de normas no formales para potenciar comportamientos ciudadanos.

Es así como en 1994 y 2001 la administración de Bogotá tuvo este enfoque, lo que permitió lograr resultados muy satisfactorios para la convivencia de la ciudad y la responsabilidad de los ciudadanos frente al bien público. Por ejemplo, en el segundo mandato de Mockus se logró reducir en un 38% la tasa de homicidios¹, en una cuarta parte las muertes en accidentes de tránsito², y se multiplicaron significativamente los ingresos tributarios de la ciudad³. Al respecto, es importante señalar que en el trabajo de consolidación de la cultura ciudadana las imágenes, los símbolos y la lúdica juegan un papel vital como potenciadores de cambio cultural y así fueron empleados durante las dos administraciones mencionadas.

.....
1. En 1993 Bogotá contaba con una tasa de homicidios de 80 por cada 100.000 habitantes, mientras que el año 2002 cerró con 28 por cada 100.000 habitantes. (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 2003. Informe de gestión de las entidades distritales. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá).

2. En el 2001 hubo una reducción del 8.72% en relación con el año 2000. En el 2002 se redujo en un 9.42% en relación con el 2001 y hasta el 30 de septiembre del 2003 hubo una disminución del 20.91% respecto al 2002. (IDEM).

3. En total, en el primer año de la iniciativa se recaudaron 1.178 millones de pesos (Revista Ciudad. Estados Política, Volumen 1, Número 1, 2014. ISSN electrónico 2389-8437. ISSN impreso 2462-9103).

1.3. La Ley 1732 de 2014 y la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

En 2014, el Congreso de la República aprobó la Ley 1732 que establece la Cátedra de Paz como un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo que tiene como propósito contribuir al bienestar y calidad de vida de la población por medio de una cultura de paz (Ley 1732, 2014, art. 1).

Posteriormente, en 2015, se aprobó el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la Cátedra de la paz. En este se estipuló que la Cátedra tendría como objetivo:

Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (art. 2).

En este sentido, en el mismo artículo, la educación para la paz se entiende como “la apropiación de conocimientos y las competencias ciudadanas” para fomentar la construcción de la paz por medio de los “valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos”. Asimismo, plantea la necesidad de fomentar dichos aprendizajes, reflexiones y diálogo alrededor del “desarrollo sostenible” que se entiende como:

Aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993” (Decreto 1038, 2015, art. 2).

Adicionalmente, sobre la implementación, el Decreto plantea que los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la Cátedra dentro del Plan de Estudios, para lo cual deberá estar adscrita dentro de algunas de las áreas fundamentales como a) ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; b) ciencias na-

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

turales y educación ambiental, o c) educación ética y en valores humanos, y podrá incorporarse en las áreas transversales.

Sobre el contenido, se puntualiza que los establecimientos educativos de preescolar, básica y media podrán determinarlos, desarrollando al menos dos de las siguientes temáticas:

1. Resolución pacífica de conflictos
2. Prevención del acoso escolar
3. Participación política
4. Proyectos de impacto social
5. Diversidad y pluralidad
6. Protección de las riquezas culturales y naturales de la nación
7. Memoria histórica
8. Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
9. Uso sostenible de los recursos naturales de la Nación
10. Justicia y derechos humanos
11. Dilemas morales
12. Proyectos de vida y prevención de riesgos

A partir de lo anterior, el MEN, publicó tres documentos de orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz: Conceptualización (MEN, 2016), Desempeños (MEN, 2016b) y Secuencias didácticas (MEN, 2016c), en los que se aclara que esa entidad entiende educación para la paz como “formación ciudadana”. Por tanto, para lograr la articulación entre los temas específicos de la Cátedra de Paz y las competencias ciudadanas, el Ministerio de Educación Nacional, agrupó los doce temas señalados por el Decreto 1038 y los puso en relación con los tres ámbitos sobre los cuales se organizan los estándares de competencias ciudadanas; 1) Convivencia y paz, 2) Participación y responsabilidad democrática y 3) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Asimismo, en los documentos se reconoce que la Cátedra de Paz se puede implementar en una asignatura, como lo requiere la Ley, por medio de un área fundamental, como lo señala el Decreto, o por medio de otras estrategias como: asignaturas existentes de formación ciudadana, integración a otras áreas académicas, integración a proyectos transversales, o programas que busquen contribuir al clima de aula

pacífico, democrático e incluyente, que fomente la participación democrática y crítica, o que promuevan la resolución de conflictos (MEN, 2016).

En el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”, la ciudad ha querido enfatizar la construcción de paz desde la transformación cultural, entendiendo la necesidad de que las actitudes, valores y comportamientos (que conforman el conjunto de competencias o capacidades) trasciendan el ámbito individual, y generen procesos colectivos de apropiación.

En esta medida, una premisa fundamental del enfoque de cultura ciudadana es que la vida es sagrada. Esto implica que no hay ninguna justificación válida para ejercer violencia contra otros ni para tomar la justicia por mano propia, y que el objetivo primario de la Cátedra de paz debe ser desestimar esos comportamientos (incluyendo las justificaciones que los sustentan). Para lograrlo, es necesario fomentar la confianza en las instituciones públicas y el orden legal vigente, de tal manera que el Estado tenga realmente el monopolio de la violencia legítima. Por supuesto, el horizonte del orden legal debe ser la garantía de los derechos (Estado Social de Derecho) y eso no es posible si los ciudadanos no participan activamente en su realización. Legalidad, confianza, derechos, participación y no violencia son indisolubles.

Sin embargo, no basta con que formalmente se promueva una ciudadanía no violenta. La Cátedra de paz debe impactar las prácticas de los actores de la comunidad educativa. En cultura ciudadana es claro que la simple existencia de una norma formal no garantiza determinados comportamientos. Siempre es posible que las normas informales sean más influyentes que las formales y, por esa razón, los esfuerzos deben orientarse a armonizarlas. Desde la sociología de la educación se ha conceptualizado esa discrepancia con los términos currículo explícito y currículo oculto. El primero, corresponde a aquello que se enseña de manera oficial, a lo que aparece consignado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de estudio y el manual de convivencia. Y el segundo se refiere a lo que enseña en la práctica, no siempre de manera explícita o consciente.



Además del énfasis en la coherencia entre normas formales e informales, la cultura ciudadana invita a tener otros tres elementos presentes en la implementación de Cátedra de Paz:

1. Foco en los comportamientos y no en los contenidos.
2. Foco en buscar la transformación de la manera en que se percibe al otro para construir relaciones pacíficas y desmontar las justificaciones para desobedecer la ley.
3. Foco en la auto y la mutua regulación como ejercicio de corresponsabilidad en el proceso de formación de ciudadanía.

Pensar la Cátedra de Paz como una experiencia implica transformar comportamientos, que es precisamente lo que logró la ciudad en distintos escenarios. Con ello se espera que se mejore el ambiente escolar, transformando las visiones de la convivencia centradas en el ejercicio de la autoridad por aquellas orientadas a la autonomía.



¿Dónde puedo encontrar material relacionado con la Cátedra de paz?

Congreso de la República (2014). Ley 1732 por la cual se establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=59313>

Congreso de la República (2015). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de Paz: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>

MEN (2016). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de paz: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>

Referentes conceptuales



2.1. Descripción de los enfoques: competencias ciudadanas, capacidades ciudadanas y cultura ciudadana

A pesar de sus particularidades, competencias, capacidades y cultura ciudadana, comparten una intención de contribuir a la formación ciudadana con objetivos comunes, como el pleno ejercicio de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia, aunque tengan diferencias específicas, como el énfasis en la articulación entre ley, moral y cultura, propio de cultura ciudadana.

A continuación se presentan puentes conceptuales entre estos enfoques, de tal forma que la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana en los establecimientos educativos recoja y potencie a su vez, los elementos centrales de competencias y capacidades ciudadanas.

Competencias ciudadanas

El Ministerio de Educación Nacional define las competencias ciudadanas como “una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas sean sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que puedan ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos” (MEN, 2011, p. 22).

En tanto, en cumplimiento de su rol como entidad rectora de la educación en Colombia, y su deber de producir lineamientos para que todos los establecimientos educativos del país, en el marco de su autonomía, diseñen y pongan en marcha sus respectivos proyectos educativos institucionales (PEI), elaboró y puso a disposición en 2004, los estándares de competencias ciudadanas, siendo estos “uno de los pará-

metros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2006, p. 9).

Los estándares de competencias ciudadanas se organizan a partir de tres ámbitos:

1. Convivencia y paz: agrupa las competencias que se relacionan con las relaciones interpersonales e intergrupales (conflictos, agresión, cuidado, cooperación, prevención de la violencia).
2. Participación y responsabilidad democrática: se refiere a las competencias relacionadas con la construcción colectiva de acuerdos, participación en decisiones, análisis crítico de normas, y seguimiento y control ciudadano.
3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: son aquellas competencias que invitan a reconocer y valorar las diferencias y evitan prejuicios, estereotipos, y discriminación.

Las competencias cognitivas se entienden como habilidades para realizar diversos procesos mentales que favorecen la interacción con los demás y el ejercicio de la ciudadanía (Chaux, 2012). Estas habilidades, en su mayoría, están estrechamente vinculadas con nuestra comprensión sobre “el otro”, su percepción, su forma de ver y asumir el mundo.

Algunas de estas son:

- » Toma de perspectiva: habilidad para comprender una situación desde otras perspectivas y ponerse mentalmente en los zapatos de los demás.
- » Generación de opciones: capacidad para imaginarse creativamente muchas maneras de resolver un conflicto o un problema social.
- » Consideración de consecuencias: capacidad para reconocer los distintos efectos que puede tener cada alternativa de acción.
- » Meta-cognición: es la capacidad para mirarse a sí mismo y reflexionar sobre ello.

- » Pensamiento crítico: capacidad para cuestionar, analizar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información y decidir, con base en este proceso, si se cree o actúa de una determinada manera.

A su vez, las competencias emocionales se entienden como habilidades para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás (Chaux, 2012).

Algunas de estas son:

- » Identificación de las propias emociones: capacidad para reconocerlas y nombrarlas.
- » Manejo de las propias emociones: esta competencia permite que las personas sean capaces de actuar sobre las propias emociones.
- » Empatía: capacidad para sentir lo que otros sienten o, por lo menos, sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros.
- » Identificación de las emociones de los demás: capacidad para identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas tanto por medio de sus expresiones verbales y no verbales, como teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran.

Las competencias comunicativas se entienden como la habilidad para “entablar diálogos constructivos, comunicar puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellas que los demás ciudadanos desean comunicar” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 36).

Algunas de estas son:

- » Escucha activa: esta habilidad implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados.
- » Asertividad: capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones.

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

- » Argumentación: es la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla sinceramente.

Finalmente, las competencias integradoras son más amplias y abarcadoras y, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas. Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente y la capacidad para tomar decisiones morales abarca, como su nombre lo indica, la capacidad para manejar conflictos de manera pacífica y constructiva y la de articular, ante los conflictos, competencias más básicas como la toma de perspectiva, la generación de opciones, la escucha activa, la asertividad y el manejo de emociones.

Ahora bien, estas competencias (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras) se relacionan con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente la acción ciudadana y les permiten a las personas, por una parte, participar en la sociedad de manera democrática y, por otra, relacionarse con otros de manera pacífica y constructiva, generando acuerdos y consenso sobre normas y decisiones, y reconociendo las diferencias como base del respeto recíproco (MEN, 2004).

Capacidades ciudadanas

Las capacidades ciudadanas reconocen al ser humano como ser integral: físico, cognitivo, afectivo y espiritual, y engloban la relación del individuo con los 'otros' y con su contexto vital. Este enfoque busca integrar los conocimientos (información, nociones y saberes adquiridos), las habilidades (la destreza, la posibilidad real de hacer y de actuar), las actitudes (la disposición, los valores, la ética y la estética) y las motivaciones (relacionadas con nuestras emociones, nuestros intereses y nuestro compromiso), a través de seis capacidades esenciales (SED, 2014):

- » Identidad: hace referencia a la capacidad de saber quiénes somos y qué relaciones de pertenencia se tienen con los otros y con nuestros contextos.
- » Dignidad y derechos: valor inherente al ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad y poder creador, capaz de modelar y mejorar su vida mediante la toma de decisiones y el ejercicio responsable de su autonomía.

- » Deberes y respeto por los derechos de los demás: capacidad de comprometer esfuerzos para su garantía universal en condiciones de justicia e igualdad para todas las personas.

- » Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza: implica la generación de una conciencia de respeto hacia la vida propia, la de nuestros pares y la de todos los seres que habitan.
- » Sensibilidad y manejo emocional: capacidad de identificar y controlar desde nuestra conciencia sensorial las propias emociones, así como la capacidad de construir la intersubjetividad en relación con los otros.

- » Participación: conjunto de iniciativas sociales en las que las personas toman parte, hacen parte y se sienten parte consciente en un contexto.

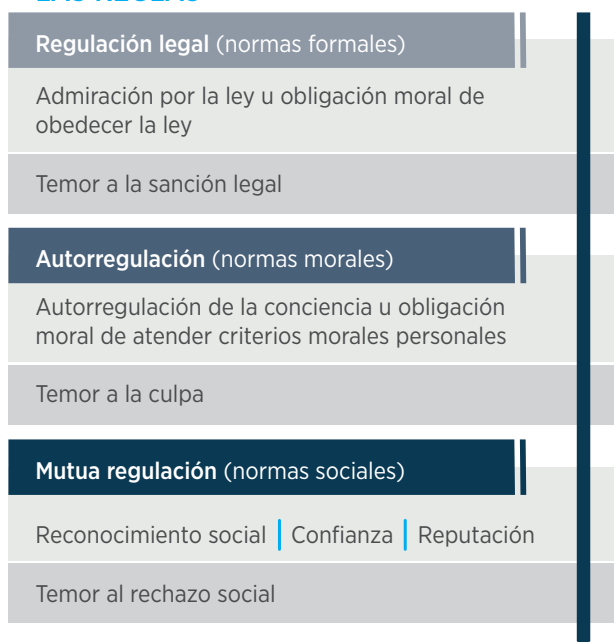
Cultura ciudadana

La cultura ciudadana busca responder a las demandas que el momento histórico plantea, y orientar los esfuerzos para buscar la transformación cultural en los contextos escolares. Su premisa consiste en la armonización de las normas morales y sociales que orientan las conductas de los ciudadanos con lo que la ley establece formalmente. En otras palabras, busca alinear los principios y la conciencia de los individuos, y las expectativas de lo reconocido socialmente como positivo, con el cumplimiento de las leyes y normas. En conclusión, se trata de hacer que el cumplimiento de la ley esté respaldado por la satisfacción moral y el reconocimiento de los demás ciudadanos como positivo. Para el caso de la escuela, esta armonización puede entenderse en distintos niveles, siendo una buena oportunidad para fortalecer la formación de futuros ciudadanos constructores de paz.

En el esquema 1 se presentan los tres tipos de regulación a los que hace referencia la cultura ciudadana y los mecanismos (positivos y negativos) que motivan el comportamiento humano: se puede obedecer la ley por temor a la sanción legal o por admiración a la misma, se puede seguir la moral por temor a la culpa o por auto-gratificación de la conciencia y se puede aceptar la regulación cultural por temor al rechazo social o por deseo de reconocimiento social, confianza y reputación.

En contextos en los que la desarmonización de los tres sistemas de regulación es menor, será más fácil alcanzar mejores niveles de conductas pro-sociales, es decir, aquellas que se dan de manera voluntaria y que buscan ayudar a los demás. Los tipos de comportamientos que promueve el enfoque de cultura ciudadana pueden resumirse así:

LAS REGLAS



Reto: Armonizar

Esquema 1. Sistemas reguladores del comportamiento.

Fuente: Mockus A. (2017). Convivencia y recontextualización.

[Diapositiva presentación en power point].

- » Representación de los otros como similares a mí⁴: uno de los principales hallazgos de los estudios de cultura ciudadana en Colombia es que los individuos se sienten muy distintos de sus conciudadanos. “Yo soy una persona con conciencia y principios, pero los demás son personas más preocupadas por la reputación, la aceptación social o los castigos de la ley”, “yo aprendo con pedagogía, pero los demás aprenden con cárcel”, “yo respeto la

4. La representación de los otros como similares a mí o simetría, como ha sido denominada en cultura ciudadana, está relacionado con el concepto de sesgo de atribución, desarrollado en el campo de la psicología social, entre otros, por Jones y Davis (1965).

ley y las reglas, pero los demás las van a violar siempre que puedan”. Esa representación tan negativa de los demás tiene efectos concretos en los comportamientos propios, como resultado de poner las expectativas de comportamiento tan bajas: “si yo creo que la mayoría de las personas son tramposas, quizás yo me permita más fácilmente ser ‘un poquito’ tramposo”.

- » Establecimiento de acuerdos claros, libres, voluntarios y honrados: los acuerdos de calidad facilitan la resolución de conflictos, la solución de problemas comunes y fortalecen lazos de solidaridad y tejido social. Ahorran la presencia de terceros (autoridades o garantes) y generan mejores percepciones de los otros.
- » Reparación de acuerdos ante eventual incumplimiento: ante el incumplimiento de un acuerdo, es importante que haya una reparación, una reconciliación y un restablecimiento de la confianza. Por ello, se considera necesario llevar a cabo acciones reparadoras, promover el diálogo y la auto-exigencia en el cumplimiento de nuevos o futuros acuerdos.
- » Solución pacífica de conflictos: muchas veces los conflictos se agravan por limitaciones en la comunicación. Se necesitan herramientas y habilidades para resolverlos sin violencia, fortaleciendo el intercambio de argumentos, la negociación y el establecimiento de acuerdos como medio pacífico de tramitar las diferencias.
- » Respeto y reconocimiento de la diversidad: en un país pluriétnico y multicultural como Colombia es necesario fomentar relaciones entre distintos a partir de tres elementos: a) construcción de identidades que no nieguen la identidad del otro, b) aceptación de diversos proyectos de sociedad (siempre y cuando estén enmarcados en los derechos humanos) y c) ampliar los campos de celebración de acuerdos entre distintos espacios públicos y privados.
- » Auto y mutua regulación: en contextos donde sean necesarias la coordinación, la cooperación y la interacción, es deseable que los ciudadanos sean capaces de auto-gobernarse o que sean reconvenidos por sus pares cuando estén violando una norma de convivencia, de tal forma

que la intervención de las autoridades sea el último recurso, o que sean reconocidos cuando actúen de forma pro-social. Se parte de que los individuos son capaces de decidir autónomamente, cumplir la ley y co-educarse.

- » Reconocimiento del sentido de la ley: para que los ciudadanos cumplan la ley no basta con su mera existencia. Es necesario que conozcan su sentido y los efectos que produce socialmente.
- » Comunicación clara y honrada: la comunicación, especialmente en su dimensión argumentativa, es transformadora de la cultura, y una herramienta privilegiada para la formación ciudadana. Es importante promover la honestidad y la transparencia en los intercambios comunicativos.
- » Participación activa en distintos escenarios comunitarios y sociales: la participación es el ejercicio que vincula la capacidad de los individuos de afectar su entorno con procesos colectivos, tanto formales como informales.
- » Participación activa en la construcción y transformación de leyes: la cultura ciudadana destaca la importancia del cumplimiento de la ley. Sin embargo, eso no implica que las leyes sean perfectas o que su construcción sea un proceso acabado. Por el contrario, es necesario que las sociedades generen cambios constantes y promuevan participativamente las modificaciones que consideren necesarias de acuerdo con los momentos históricos y sociales que estén viviendo.
- » Relaciones generadoras de confianza hacia los otros: la confianza es un capital fundamental para establecer relaciones pacíficas estables y solidarias entre personas. La confianza se interpreta como la disposición a anticipar los comportamientos de los otros, evitando prejuicios y librándose de representaciones pesimistas de los demás.
- » Relaciones generadoras de confianza hacia las instituciones: la confianza en las instituciones resulta igualmente importante a la confianza interpersonal, pero enfrenta retos distintos. Requiere la capacidad de pon-

derar escándalos mediáticos o imaginarios sociales (a veces infundados) acerca de los funcionarios públicos y la capacidad estatal para resolver problemas concretos de los ciudadanos o las comunidades.

De este modo, el enfoque de cultura ciudadana privilegia las relaciones sociales como herramienta de formación mutua y aprendizaje colectivo. Todos estos comportamientos pueden ser aprendidos, reforzados y cualificados en situaciones de interacción. La escuela proporciona constantemente este tipo de situaciones, y constituye un escenario privilegiado para la mutua formación.

Los escenarios de gobierno escolar, de la revisión y actualización de los manuales de convivencia, entre otros, preparan ciudadanos participativos, que muestren interés por los asuntos públicos y los mecanismos de representación y veeduría existentes. La conformación de grupos en los cursos, la necesidad de compartir los espacios comunes y el establecimiento de reglas de juego para todos enseñan la importancia de la comprensión y el cumplimiento de las normas, los principios de igualdad ante la autoridad y la convivencia con personas diversas y plurales. Por su parte, la intensa interacción que genera la vida escolar permite el establecimiento de acuerdos y la resolución de conflictos por vías idealmente pacíficas. Todos estos ámbitos se verán reforzados con un enfoque de cultura ciudadana ya que convergen con los principios y los objetivos del mismo.

2.2. Afinidades, puentes y diferencias entre conceptos generales en los enfoques de competencias ciudadanas, capacidades ciudadanas y cultura ciudadana

Para empezar, es necesario señalar la relación que existe entre los derechos humanos y la diversidad. La tensión entre universalidad y particularidad está en la base de la ciudadanía y los derechos humanos. En ocasiones somos tan distintos que los Estados reconocen la existencia de derechos específicos para ciertos grupos. La forma moderna de resolverla es reconocer, a la vez, la dignidad humana universal y tanto derechos específicos como formas específicas de acceder a los derechos. La diversidad, entonces, es un elemento clave de la ciudadanía.

Ahora bien, en sociedades en las que coexisten grupos e individuos diversos es inevitable la existencia de conflictos y tensiones. Incluso, en ocasiones los derechos de unos grupos chocan con los de otros.

De la forma en que se tramiten esos conflictos depende que la sociedad sea pluralista y pacífica o excluyente y violenta. De una sociedad en la que no sólo se tramitan pacíficamente los conflictos sino en la que las diferencias enriquecen la vida de todos, puede decirse que tiene relaciones de convivencia armónicas. Nuestra historia como nación muestra que aún se está lejos de ese ideal.

No sólo se excluyen a los grupos más vulnerables y a los diferentes, sino que se tramitan los conflictos a través de la violencia. Por esa razón, en Colombia el ejercicio de la ciudadanía y los derechos debe pensarse en función de la construcción de paz y el fortalecimiento de la democracia.

Con el objetivo de promover escenarios de paz y la formación para el ejercicio de la ciudadanía, la política educativa ha generado procesos enmarcados en distintos enfoques pedagógicos que buscan consolidar a la escuela como el lugar privilegiado para el desarrollo de habilidades individuales y colectivas que aporten en este sentido. Es así como se identifica que los enfoques y propuestas de ciudad tienen nortes similares que se complementan.

En este sentido, los conceptos de **ciudadanía, derechos, participación, convivencia, diversidad, democracia y paz** son el eje conductor de los enfoques mencionados y, por tanto, son fundamentales para pensar la implementación de la Cátedra de paz en los establecimientos educativos de Bogotá. No obstante, existen algunas diferencias en la forma en que cada enfoque los conceptualiza y en el alcance que les otorga. Lo que sigue es un intento por encontrar afinidades, diferencias y puentes entre la forma en que los enfoques entienden estos conceptos.

Ciudadanía

En todos los enfoques se le otorga una dimensión “activa” a la ciudadanía, es decir, se considera que va más allá de que los individuos reconozcan la existencia del orden legal o institucional vigente; esto hace que no sea posible hablar de

ciudadanía sin hablar de participación. En cultura ciudadana se considera fundamental la participación activa, no sólo en la creación o transformación de leyes sino en asuntos comunitarios, sociales y políticos (Mockus, n. d. -b). La propuesta de competencias ciudadanas habla de la distinción entre ciudadanía activa y ciudadanía nominal. La primera está relacionada con la participación y la segunda con el estatus jurídico y el reconocimiento por parte de los individuos de que pertenecen a una sociedad que tiene normas. Como las dos dimensiones se consideran fundamentales en la “educación ciudadana”, uno de los retos que define dicha propuesta “es construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común”, y este se traduce en el ámbito participación y responsabilidad democrática de los estándares básicos de competencias ciudadanas (Ruiz-Silva y Chaux, 2005). Por su parte, capacidades se enmarca en enfoques “alternativos” de la ciudadanía, que la conciben como “dinámica y contextualizada social, espacial y cronológicamente, y entiende que el ciudadano o la ciudadanía se definen por su papel activo en la sociedad, por su capacidad de participar de sus transformaciones y de incidir en el destino colectivo” (SED, 2014, p. 13). Este enfoque hace énfasis en la posibilidad de imaginar y llevar a cabo, colectivamente, acciones para transformar la sociedad y no se centra ni en el reconocimiento y cumplimiento de normas ni en los mecanismos formales de participación.

Derechos

Asimismo, aunque en los tres enfoques los derechos son fundamentales y el ciudadano debe conocerlos y ser formado para ejercerlos, existen matices. El de competencias ciudadanas privilegia dos categorías interconectadas: ciudadanía plena y ciudadanía incluyente, enmarcadas en la idea de dignidad humana: “primero, vivir como uno quiera [...], la posibilidad de diseñar un plan de vida propio; segundo, vivir bien, tener unas ciertas condiciones materiales y sociales de existencia; y tercero, vivir sin humillaciones, poder tener integridad física y moral” (Sentencia de tutela T-881-02, citada en MEN, 2011, p. 16). A su vez, capacidades ciudadanas concibe la ciudadanía esencialmente en conexión con relaciones de poder y luchas; afirma que trasciende la relación con el Estado y cree que más que el estatus de ciudadano o incluso “un ideal de convivencia determinado” lo importante es el

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

“empoderamiento”, la participación activa en la búsqueda continua por el respeto y la reivindicación de los derechos humanos de aquellos individuos y colectivos a quienes se les han vulnerado (SED, 2014). Y, cultura ciudadana, por su parte, centra el ejercicio de la ciudadanía en el reconocimiento del otro, en el respeto de sus derechos y en el privilegio del interés común sobre el interés individual (Mockus, n. d. -a).

Convivencia y diversidad

En todos los enfoques analizados, la convivencia se relaciona con la diversidad y la construcción de paz, aunque con énfasis particulares. En el enfoque de competencias ciudadanas planteado en los estándares del MEN, ésta se desarrolla en dos ámbitos: i) convivencia y paz y ii) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. En el primero, se parte de la idea de que convivencia no es ausencia de conflictos, sino que implica que estos “se manejen sin agresión y buscando favorecer los intereses de las partes”. Y, en el segundo, se espera que los ciudadanos sean capaces de “construir sociedad” desde la diferencia (MEN, 2004, p. 19; Ruiz-Silva y Chau, 2005). En capacidades ciudadanas, la convivencia se asocia con “un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establece consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos” (SED, 2014, p. 17), y se sostiene que para lograrla es necesario construir relaciones de poder horizontales, buscar consensos y reconocer al otro y a lo otro, es decir, abrazar la diversidad. Y, en cultura ciudadana, puede decirse que convivencia es la categoría central. Se encuentra conectada con la valoración positiva de vivir con otros diferentes a uno, con la existencia de normas compartidas, bien sean legales o culturales, con la no violencia y con la capacidad y la disposición a cumplir y reparar acuerdos (Mockus, 2002). Se trata de una definición de la convivencia que va más allá de la simple “coexistencia”, ya que además de evitar las relaciones violentas, propende por el reconocimiento y la valoración del otro.

Democracia

Por supuesto, los conceptos analizados en los puntos anteriores se encuentran enmarcados en el de democracia. En todos los enfoques, esta corresponde a la realización del Estado Social de Derecho, y esa realización implica la con-

junción de diversos elementos, que son los que varían entre los enfoques: el más importante de estos es la participación.

En competencias ciudadanas, la democracia requiere de justicia e inclusión, es decir, de “sistemas sociales justos”. En la escuela, esas ideas se traducen en formar a los estudiantes de tal manera que desarrollen “preocupación” por quienes no están incluidos. Y, asimismo, en trascender la formación de competencias individuales y potenciar “ambientes democráticos” en los que realmente sea posible ponerlas en práctica. El enfoque es claro en que las competencias no pueden formarse en ambientes autoritarios y, además, en que estas implican una disposición a transformar contextos poco democráticos que podrían “obstaculizar su desarrollo”⁵ (Ruiz-Silva y Chau, 2005).

En capacidades, se asume que la democracia “está en permanente búsqueda de fundamentos de su legitimidad, y que es en la contestación o en la reivindicación de aquellos que están excluidos de los beneficios de la democracia, que esta encuentra su fuerza más eficaz” (SED, 2014, p. 12). En la escuela, esto se traduce en que la participación no debe limitarse a los mecanismos formales, sino que debe ser una práctica cotidiana orientada a la transformación social; en esa medida, mecanismos como el gobierno escolar deben ser escenarios para construir colectivamente las transformaciones que los actores de la comunidad educativa desean y no simplemente formas de democracia representativa.

En cultura ciudadana, por su parte, la democracia es indisoluble de la convivencia que, como se mencionó anteriormente, implica el cumplimiento de los acuerdos legales y el respeto y la valoración de la diversidad. El enfoque asume que la democracia, a pesar de ser imperfecta, puede “autocorregirse” a través de los procedimientos y mecanismos de participación definidos legalmente para transformar las leyes y las instituciones. Y, en esa medida, plantea que para lograr una realización efectiva del Estado Social de Derecho es necesario cambiar la relación del ciudadano con la ley, de tal forma que en lugar de violarla cuando le parece injusta o la encuentre en tensión con sus costumbres, confíe en que puede realizar acciones tendientes a su modificación. En suma, una “cultura

.....
5. Por ejemplo, normas escolares arbitrarias.

democrática” implica la armonización entre ley, moral y cultura, en la medida en que el respaldo moral y cultural a la ley facilita el ejercicio de los derechos y el funcionamiento de las instituciones democráticas (Mockus y Corzo, 2003).

Paz

Sobre la sostenibilidad de la paz, dadas las condiciones históricas de Colombia, esta debe pensarse como fin último de la formación ciudadana, de cara al fortalecimiento de la democracia. En todos los enfoques, la ciudadanía implica la construcción de relaciones de convivencia pacífica. Sin embargo, al igual que en los anteriores conceptos, existen matices en la forma en que se concibe su realización y alcance.

En competencias ciudadanas se parte de la definición del sociólogo Johan Galtung, que diferencia “paz negativa” y “paz positiva”. La primera se define como “ausencia de violencia directa” y la segunda como “ausencia de violencia estructural”. En el escenario escolar, estas dos dimensiones de la paz se traducen en que no haya agresión ni maltrato y en que se promuevan la inclusión, la no discriminación, el balance de poder y la equidad. Lo que hacen las competencias ciudadanas es fortalecer los dos tipos de paz, especialmente en el ámbito convivencia y paz (Ruiz-Silva y Chaux, 2005). En capacidades ciudadanas, la paz se considera indisoluble de la justicia social y se entiende que la formación de ciudadanos “críticos, empoderados y comprometidos” conduce a “acciones transformadoras” que permiten construir paz con justicia social. Esa formación implica el desarrollo de capacidades individuales y colectivas que ayuden a transformar relaciones de poder inequitativas, consideradas como causantes de situaciones de violencia (Bermúdez, Palacios y Cálad, 2015). Y, en cultura ciudadana, la paz está asociada al no uso de la violencia, al respeto al orden legal vigente y a la valoración positiva de la diferencia. Su construcción implica tanto la armonización de ley, moral y cultura como estrategias para potenciar la auto y la mutua regulación de comportamientos violentos, de tal manera que la acción legal sea el último recurso a usar (Mockus, 2002; Mockus y Corzo, 2003).

2.3. Relación entre competencias, capacidades y comportamientos de cultura ciudadana⁶

A nivel general, puede afirmarse que las dos propuestas en torno a la formación de competencias ciudadanas o capacidades ciudadanas presentan más relaciones de complementariedad y rasgos de similitud que diferencias sustanciales que impidan el diálogo entre ellas; más aún, de este diálogo puede resultar una comprensión más rica y compleja de la formación en ciudadanía.

Algunas de las capacidades ciudadanas pueden asociarse con competencias ciudadanas básicas, mientras que otras corresponden más a ámbitos de la ciudadanía. Por ejemplo, la capacidad ciudadana sensibilidad y manejo emocional puede ubicarse dentro de las competencias emocionales, relacionándose directamente con la identificación y manejo de emociones y con la empatía. Por otra parte, la capacidad ciudadana identidad corresponde más al ámbito de pluralidad, identidad y valoración de diferencias, y las capacidades participación y deberes y respeto por los derechos de los demás corresponden más al ámbito de participación y responsabilidad democrática.

Por otra parte, las capacidades ciudadanas coinciden de manera más cercana con la noción y el desarrollo de las competencias integradoras, que son competencias de orden “superior” que articulan las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales. En este sentido, también las capacidades ciudadanas tienen un carácter integrador, que busca hacer confluir los aspectos cognitivos, socio-afectivos, físicos y espirituales.

Quizá la mayor similitud entre los desarrollos de competencias y capacidades ciudadanas se encuentra en el aspecto emocional. Ambas reconocen la importancia y necesidad de identificar “las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 40), o “identificar y controlar desde nuestra conciencia sensorial las propias emociones, así como la capacidad de construir la intersubjetividad en relación con los otros” (SED,

6. Una parte significativa de esta sección se basó en Chaux, Camargo y Merizalde (2016).

2014, p. 24). En las dos el aspecto emocional se explica desde a) la identificación y manejo de las propias emociones o inteligencia intrapersonal y b) identificación de las emociones de los demás o inteligencia interpersonal. Asimismo, reconocen la importancia de la empatía y de las relaciones socio-afectivas como ejes centrales para la formación de ciudadanos.

En términos de cómo se concibe la relación con el contexto, Nussbaum (2012) ha diferenciado capacidades internas (que corresponden a las desarrolladas por individuos) de las capacidades combinadas (que se refieren tanto a los individuos como a condiciones posibilitantes de los entornos donde interactúan). En ese sentido, las capacidades internas concuerdan en términos generales con las competencias ciudadanas, en particular con las integradoras, mientras que las capacidades combinadas concuerdan con la unión entre competencias ciudadanas y ambientes democráticos.

En ambos enfoques también es evidente el reconocimiento del contexto social o de las condiciones económicas, sociales y culturales de modo que estas pueden favorecer u obstaculizar las capacidades o competencias de cada persona. Desde capacidades los contextos actúan como condicionantes de los procesos educativos, mientras que desde la de competencias la relación es de doble vía. Por un lado, el contexto puede obstaculizar o favorecer el ejercicio de las competencias y, por el otro, el desarrollo de competencias ciudadanas puede ayudar al individuo a participar en su transformación, es decir, que incluyen la capacidad y disposición a cambiar los contextos, sobre todo aquellos que obstaculizan su desarrollo. “Las estructuras y los contextos deben ser estudiados, problematizados y valorados y se deben promover cambios en ellos si se quiere lograr que los individuos puedan ejercer sus competencias” (Ruiz-Silva y Chau, 2005, p. 48). Dado que los cambios sociales no pueden depender únicamente de las transformaciones en los individuos, las competencias ciudadanas requieren de contextos o ambientes que las favorezcan (ambientes democráticos).

Esto en lo que respecta a la relación competencias – capacidades: sobre cultura ciudadana, más que la formación de habilidades individuales, lo que se espera principalmente es la transformación de ciertos comportamientos que dependen de interacciones sociales. Por tanto, se propone la siguiente relación entre los tres enfoques:

COMPETENCIAS CIUDADANAS

Comunicativas | Emocionales | Cognitivas

CAPACIDADES CIUDADANAS

- » Identidades
- » Dignidad y derechos
- » Deberes y respeto por los derechos de los demás
- » Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza
- » Sensibilidad y manejo emocional
- » Participación

CULTURA CIUDADANA

- » Representación de los otros como similares a mí y respeto de la diversidad
- » Acuerdos claros, libres, voluntarios y honrados, solución pacífica de conflictos, comunicación asertiva
- » Reparación de acuerdos
- » Auto y mutua regulación
- » Reconocimiento del sentido de ley
- » Participación activa
- » Relaciones de confianza hacia los otros y las instituciones

Esquema 2. Organización de habilidades de los enfoques de competencias, capacidades y cultura ciudadana.

Fuente: Secretaría de Educación del Distrito.

1. Promoviendo los comportamientos de la cultura ciudadana pueden potenciarse capacidades ciudadanas.
2. Potenciando las capacidades ciudadanas pueden fortalecerse comportamientos de la cultura ciudadana.
3. Las competencias ciudadanas cualifican y hacen posible el desarrollo de capacidades ciudadanas y comportamientos de la cultura ciudadana.

En la esquema 2 se presentan nuevamente las principales apuestas de las competencias ciudadanas, las capacidades ciudadanas y los comportamientos de cultura ciudadana, en particular la forma de agrupar y organizar las habilidades que cada enfoque busca promover.

Competencias ciudadanas	Capacidades ciudadanas	Cultura ciudadana
Toma de perspectiva, pensamiento crítico, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás, escucha activa	Identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los demás, sensibilidad y manejo emocional	Representación de los otros como similares a mí
Toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias, identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, identificación de las emociones de los demás, escucha activa, asertividad, argumentación	Dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los demás, sensibilidad y manejo emocional y participación	Establecimiento de acuerdos claros, libres, voluntarios y honrados
Toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias, identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás, escucha activa, asertividad, argumentación	Dignidad y derechos, sensibilidad y manejo emocional y participación	Reparación de acuerdos ante eventual incumplimiento
Toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias, identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás, escucha activa, asertividad, argumentación	Identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los demás, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, sensibilidad y manejo emocional	Solución pacífica de conflictos
Toma de perspectiva, generación de opciones, pensamiento crítico, identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás, argumentación	Identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los demás, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, sensibilidad y manejo emocional y participación	Respeto y reconocimiento de la diversidad
Toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias, pensamiento crítico, identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás, asertividad	Identidad, deberes y respeto por los derechos de los demás, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, sensibilidad y manejo emocional	Auto y mutua regulación
Pensamiento crítico, argumentación, empatía, meta-cognición	Identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los demás	Reconocimiento del sentido de la ley
Toma de perspectiva, consideración de consecuencias, pensamiento crítico, identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás, escucha activa, asertividad, argumentación	Identidad, dignidad y derechos, sensibilidad y manejo emocional y participación	Comunicación clara y honrada
Pensamiento crítico, generación de opciones, consideración de consecuencias, empatía, argumentación, escucha activa	Identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los demás, sensibilidad y manejo emocional, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza y participación	Participación activa en distintos escenarios comunitarios y sociales
Pensamiento crítico, generación de opciones, consideración de consecuencias, argumentación	Dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los demás, participación	Participación activa en la construcción y transformación de leyes
Toma de perspectiva, consideración de consecuencias, identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás, escucha activa, argumentación	Identidad	Relaciones generadoras de confianza hacia los otros
Pensamiento crítico, reconocimiento de emociones propias, argumentación	Dignidad y derechos, participación	Relaciones generadoras de confianza hacia las instituciones

Tabla 1. Relación entre competencias ciudadanas, capacidades ciudadanas y cultura ciudadana.

Fuente: Secretaría de Educación del Distrito.

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

En la tabla 1 se muestran las competencias y capacidades que se conectan con cada uno de los comportamientos de la cultura ciudadana y, paso seguido, se señalan algunas conclusiones derivadas de ese ejercicio, para hacer evidente cómo opera en la práctica la articulación de los enfoques.

Principales relaciones:

1. Es notable que las competencias toma de perspectiva (cognitiva) y empatía (emocional) son necesarias para promover la mayor parte de los comportamientos de cultura ciudadana; esto se explica porque las transformaciones culturales requieren aprender a ponernos en los zapatos del otro, tanto a nivel cognitivo como emocional. Por ejemplo, para fortalecer la confianza hacia los otros, es necesario que se realice un ejercicio mental de entender la situación y acciones de los demás y, asimismo, que se intente sentir lo que sienten. “Ponerse en los zapatos de otro” es llegar a conocerlos un poco mejor y, dado que la confianza implica anticipar comportamientos, la toma de perspectiva y la empatía son clave no sólo para hacerlo, sino para asumir que el comportamiento de los demás puede ser similar al propio o, que, así sea diferente, no tiene motivaciones perversas.
2. Los cambios culturales no se dan exclusivamente transformando motivaciones racionales. Si se piensa, por ejemplo, en la solución pacífica de conflictos en un escenario ampliamente trabajado desde cultura ciudadana: en el caso de la violencia intrafamiliar, es indudable que ser capaces de reconocer, nombrar y manejar emociones como la ira es clave para que los conflictos familiares no escalen a la violencia verbal o física. Muchos episodios de violencia intrafamiliar o asociados con la intolerancia a la diversidad podrían evitarse si los ciudadanos fueran preparados desde la escuela para gobernar sus emociones. Si se ejercitan las competencias necesarias para hacerlo, en el mediano y largo plazo se estaría potenciando la capacidad para la sensibilidad y el manejo emocional.
3. La relación identidad y diversidad es transversal y determina condiciones de posibilidad para un sano trámite de conflictos, para el goce de derechos y para la transformación de patrones culturales indeseables. La capa-

cidad identidad, que hace referencia a “saber quiénes somos”, es decir, al autoconocimiento, pero también a la relación que se tiene con los otros y con nuestros contextos, aparece asociada a la mayor parte de los comportamientos de cultura ciudadana. Precisamente, el respeto y reconocimiento de la diversidad requiere de comprenderme a mí mismo y a los demás y, para que eso ocurra, es necesario poner en juego competencias como la empatía. La importancia de la identidad y la diversidad para la cultura ciudadana puede ejemplificarse con el comportamiento reconocimiento del sentido de la ley: si se desarrolla la empatía, es posible que se entiendan y acepten mejor las leyes que conceden acceso especial a derechos a ciertos grupos sociales: la empatía puede ayudar a comprender que las situaciones históricas de inequidad experimentadas por estos grupos ameritan medidas especiales para solucionar las brechas creadas, por ejemplo por el racismo y la discriminación.

4. Las interacciones sociales y las prácticas culturales, que es lo que en últimas se propone transformar la cultura ciudadana, demandan competencias integradoras y capacidades. Hay actitudes o comportamientos deseables que resultan de la convergencia de lo cognitivo, lo emocional y lo comunicativo y deben trabajarse conjuntamente para promover el ejercicio pleno de la ciudadanía. El rol de lo integrador –en competencias y capacidades– puede apreciarse bien en la auto y mutua regulación: que los ciudadanos se autorregulen en el ejercicio de sus derechos y deberes y que sean capaces de regular a los otros cuando transgredan el bien común requiere de pensamiento crítico y de todas las competencias emocionales para comprender cabalmente el sentido de las acciones propias y ajenas y cuestionarlo, así como de asertividad para regular a los otros sin agresividad ni soberbia moral⁷. Asimismo, en el ejercicio de la auto y la mutua regulación, los ciudadanos pueden potenciar sus capacidades relacionadas con la identidad -autoconocimiento e intersubjetividad-, los deberes y el respeto por los derechos de los demás -regulación como forma de garantizar los derechos de todos-, el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza

7. Cuando un conductor hace alguna maniobra indebida en la vía y los demás lo gritan e insultan, están regulándolo de una manera que no contribuye a la

- respeto a la vida como premisa de la regulación- y la sensibilidad y manejo emocional –construcción de la intersubjetividad a través de mecanismos de regulación que ponen en juego y requieren de emociones.

5. La construcción de la intersubjetividad pasa por la comunicación y, por tanto, esta es parte central en la promoción del respeto y reconocimiento de la diversidad y en la solución pacífica de conflictos. Por supuesto, no se trata de cualquier tipo de comunicación: debe ser clara y honrada, es decir, debe tener unas reglas de juego. Como se ha señalado, la idea de comunicación que guía tanto a competencias como a cultura ciudadana es de inspiración habermasiana: en esa medida, lo que se busca es que los actos comunicativos sobrepasen el plano instrumental y estén orientados hacia la argumentación honesta y clara –no busca manipular al interlocutor–, una exposición precisa de lo que se quiere decir. En cultura ciudadana se ha acuñado el concepto comunicación intensificada para hacer referencia al aumento en las interacciones comunicativas entre ciudadanos o entre ciudadanos e instituciones públicas.

Si la comunicación se intensifica, los interlocutores pretenden validez en lo que dicen (comprensibilidad, sinceridad, verdad, rectitud) con más frecuencia y estas pretensiones son o aceptadas o problematizadas y defendidas. La eventual incredulidad de uno conduce, en condiciones de comunicación intensificada, al otro a formular más argumentos. La crítica adquiere más espacio. Pero también la justificación. Hay más ocasiones para aceptar el reto de evaluar los argumentos propios o los de la contraparte. Con relativa facilidad buena parte de las polarizaciones amigo-enemigo se encauzan a cualificar mutuamente críticas y justificaciones. Las reglas pasan a evaluarse en términos de razones y resultados y no sólo en términos de a quién convienen (Mockus, 1999, p. 170).

- » Dado que la comunicación es una forma de crear lazos sociales y resignificar los existentes, el reconocimiento de la diversidad puede alcanzarse mediante comunica-

.....
convivencia pacífica y, por tanto, es ajena a cultura ciudadana.

ción intensificada entre distintos. La comunicación que no está mediada por la dominación ni la violencia; es un escenario igualitario, en el que incluso visiones de mundo aparentemente irreconciliables pueden ponerse a prueba con argumentos que, idealmente, deben estar por encima de los intereses. Lo anterior también aplica para conflictos en los que no necesariamente están puestos en juego valores identitarios: más y mejores intercambios entre pares pueden prevenir el escalamiento de conflictos de toda índole y, mejor aún, llevar a la construcción de acuerdos de calidad. Intensificar la comunicación requiere de todas las competencias comunicativas (escucha activa, asertividad y argumentación) y se encuentra en conexión con las capacidades identidad –comunicación como forma de conocerse, conocer al otro y construir intersubjetividad, dignidad y derechos (comunicación como ejercicio de la dignidad del ser humano racional y capaz de autodeterminarse), sensibilidad y manejo emocional –la relación asertiva con las propias emociones como garantía de comunicación clara y honesta– y participación –comunicación como vehículo principal del ejercicio activo de la ciudadanía.

6. La competencia pensamiento crítico aparece asociada principalmente a comportamientos de la cultura ciudadana que tienen lugar o impacto en la esfera pública: representación de los otros como similares a mí, reconocimiento y respeto de la diversidad, auto y mutua regulación, reconocimiento del sentido de la ley, participación activa en distintos escenarios comunitarios y sociales y la construcción y transformación de leyes y relaciones generadoras de confianza hacia las instituciones. El corolario es que no se puede actuar en la esfera pública sin pensamiento crítico y, por tanto, que no se puede ser ciudadano sin cuestionar abiertamente la validez o el sentido de las creencias, afirmaciones, prejuicios o ideas de sentido común que circulan socialmente por medio de ejercicios serios de verificación de fuentes, revisión de información, análisis de supuestos, entre otros.
7. La construcción de acuerdos, la solución pacífica de conflictos y la regulación abarcan o movilizan todas las dimensiones del sujeto (la mayoría de capacidades y competencias se ponen en juego en esos comportamientos).

Bogotá le apuesta a la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana



3.1. ¿Qué es la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana?

Una Cátedra de paz, lejos de ser una asignatura más, responde a la necesidad de desnaturalizar la violencia en una sociedad y generar condiciones que dignifiquen a todos sus miembros, a partir del reconocimiento y respeto de los derechos humanos.

En esa medida, la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana se define como un escenario pedagógico en el

que se promueve la conciencia social, desde la responsabilidad que se tiene consigo mismo, con sus semejantes y con el entorno. Esta perspectiva implica la comprensión de las diferencias, desde las múltiples desigualdades que hay en el mundo, pero también desde una valoración positiva de la diversidad, en un mundo caracterizado por la pluralidad de sentidos, perspectivas, visiones y realidades.

Adicionalmente, la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana privilegia las relaciones sociales como herramienta de formación mutua y aprendizaje colectivo. Por

esta razón, el ejercicio de la ciudadanía y los derechos debe pensarse en función de la construcción de paz y del fortalecimiento de la democracia, lo que reafirma la paz como derecho y como imperativo de toda sociedad. Asimismo, se promueve el desarrollo de habilidades tendientes a llenar de significado y reapropiar reglas y normas compartidas que se sustentan en el diálogo y la reflexión, lo que hace posible la convivencia de manera armónica.

De tal suerte, desde un enfoque de cultura ciudadana se propone reconocer el contexto nacional y el local; valores propios que se han configurado en el marco de la identidad colombiana, deben revisarse y cuestionarse a la luz de las prácticas y las consecuencias de estas en la escuela. Asimismo, es fundamental identificar las necesidades y los retos que se generan a partir de la coyuntura nacional y las implicaciones de los mismos en cada uno de los establecimientos educativos.

En este sentido, una Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana es una invitación a identificar aquel individuo como un sujeto que se construye a partir de la relación que tiene con su entorno (condiciones sociales, económicas, culturales y políticas), en el que percepciones, actitudes e imaginarios socialmente construidos tienen efectos en las relaciones entre unos y otros, y en la garantía y ejercicio de sus derechos.

Además, en el marco de la historia reciente del país, hace imperativo reconocer a los sujetos que han padecido el conflicto y a generar las garantías para la reparación de las víctimas y no repetición (Ley de víctimas y restitución de tierras 1448 de 2011). Por ello, es esencial vincular a este ejercicio la memoria histórica como una herramienta para el reencuentro y la reconciliación.

En este sentido, la Secretaría de Educación de Bogotá promueve el desarrollo de una Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana como estrategia pedagógica institucional y de ciudad en la que la comunidad educativa define su horizonte (cuál es su propósito de acuerdo con su contexto, necesidades e ilusiones) y la estrategia para su implementación (cómo se va a poner en marcha), en articulación con el PEI de cada colegio.

La Cátedra puede integrarse a los planes de estudio y áreas de conocimiento, vincularse a los proyectos pedagógicos transversales, a las estrategias para el mejoramiento del clima escolar y a otras iniciativas que la institución desarrolle. Lo importante es que sus acciones mantengan una coherencia interna, la cual debe estar dada por el horizonte que se trace, identificar las categorías integradoras con las cuales se relaciona (véase la sección 3.3), así como aquellas competencias, capacidades o comportamientos que busca fortalecer (véase sección 2.3).

En el ejercicio de construcción de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana es importante tener en cuenta que para que esta tenga un sentido colectivo deben darse procesos participativos y dialógicos en los que estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes, administrativos y, en general, la comunidad educativa, valoren lo que significa para la vida escolar el desarrollar temas como memoria histórica y reconciliación, desde el reconocimiento y la resignificación de diferentes voces y experiencias de vida ligadas al conflicto armado colombiano; desarrollo sostenible, desde la construcción de condiciones de equidad -culturales, ambientales, de género- en la escuela y de estrategias relacionadas con la sostenibilidad ambiental, económica y de la paz; pluralidad e identidad, desde la comprensión y valoración de las diferencias étnicas, de género, económicas y culturales que tienen lugar en la vida escolar.

Desde la perspectiva de la cultura ciudadana es muy importante que los escenarios escolares de participación tengan como principio garantizar la convocatoria a todos los actores. Para lograr esto, es recomendable que se realicen ejercicios de reflexión acerca de los procesos de participación formales que existen en la escuela, como el gobierno escolar, pero también de la participación en el aula y en los diferentes espacios de aprendizaje que no están reglamentados formalmente, sino que nacen de las prácticas y necesidades cotidianas.

La Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana permite fortalecer los ambientes democráticos a partir de la construcción colectiva de las normas y el desarrollo de acuerdos; fomentar dichos espacios requiere propiciar encuentros para la deliberación y toma de decisiones colectivas, en los que no se ignoren las propuestas de ninguno de los involucrados.

3.2. Concepción de ciudadano

De la manera en que se conceptualice al sujeto de la ciudadanía depende en buena medida la definición de cómo podría ser educado. Es clave que el ciudadano que forman los colegios sea consciente de que no es un individuo aislado, sino que depende de y está conectado con otros. Norbert Elías, un autor fundamental en el enfoque de cultura ciudadana, afirma que una concepción dualista en la que o el individuo pre-existe a la sociedad o la sociedad es objetivamente distinta de los individuos que la componen es limitada, en la medida en que es imposible entender los fenómenos sociales sin los individuos que son parte de ellos, pero no puede tomarse a un individuo y considerarlo por fuera de la sociedad en la que existe:

Los individuos aparecen como sistemas peculiares abiertos, orientados mutuamente entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y, en virtud de estas, formando conjuntamente configuraciones específicas [...] El hecho de que configuraciones idénticas o similares puedan, con bastante frecuencia y durante mucho tiempo, ser formadas por diversos individuos, no puede interpretarse como si tales configuraciones tuvieran una especie de 'existencia' fuera de los individuos (Elías, 1996, p. 41-42).

En esta definición, los individuos no están encerrados en sí mismos sino “vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase”, y no se encuentran definidos de una vez para siempre, sino que su identidad se construye de manera relacional en un proceso de configuración. Ese proceso, como cabe esperar, es de aprendizaje social/cultural y ocurre en las interacciones cotidianas, en la relación con diversas instituciones y en procesos de enseñanza formal en escuelas y universidades. El corolario para la educación es que, si se quiere transformar a los individuos para, en este caso, ayudarlos a hacerse ciudadanos, deben intervenir las relaciones sociales y la cultura. En el lenguaje de Elías, la psicogénesis y la sociogénesis son procesos interdependientes. En la psique se interiorizan dinámicas sociales, pero a su vez estas son modeladas por el aparato psíquico de los individuos. En suma, se intentan evitar dualismos del tipo individuo-sociedad o intra-interpersonal, entendiendo esas divisiones como momentos de un proceso constante. Esto implica que en el uso de esos términos será

más analítico, una herramienta conceptual que una descripción objetiva de la realidad.

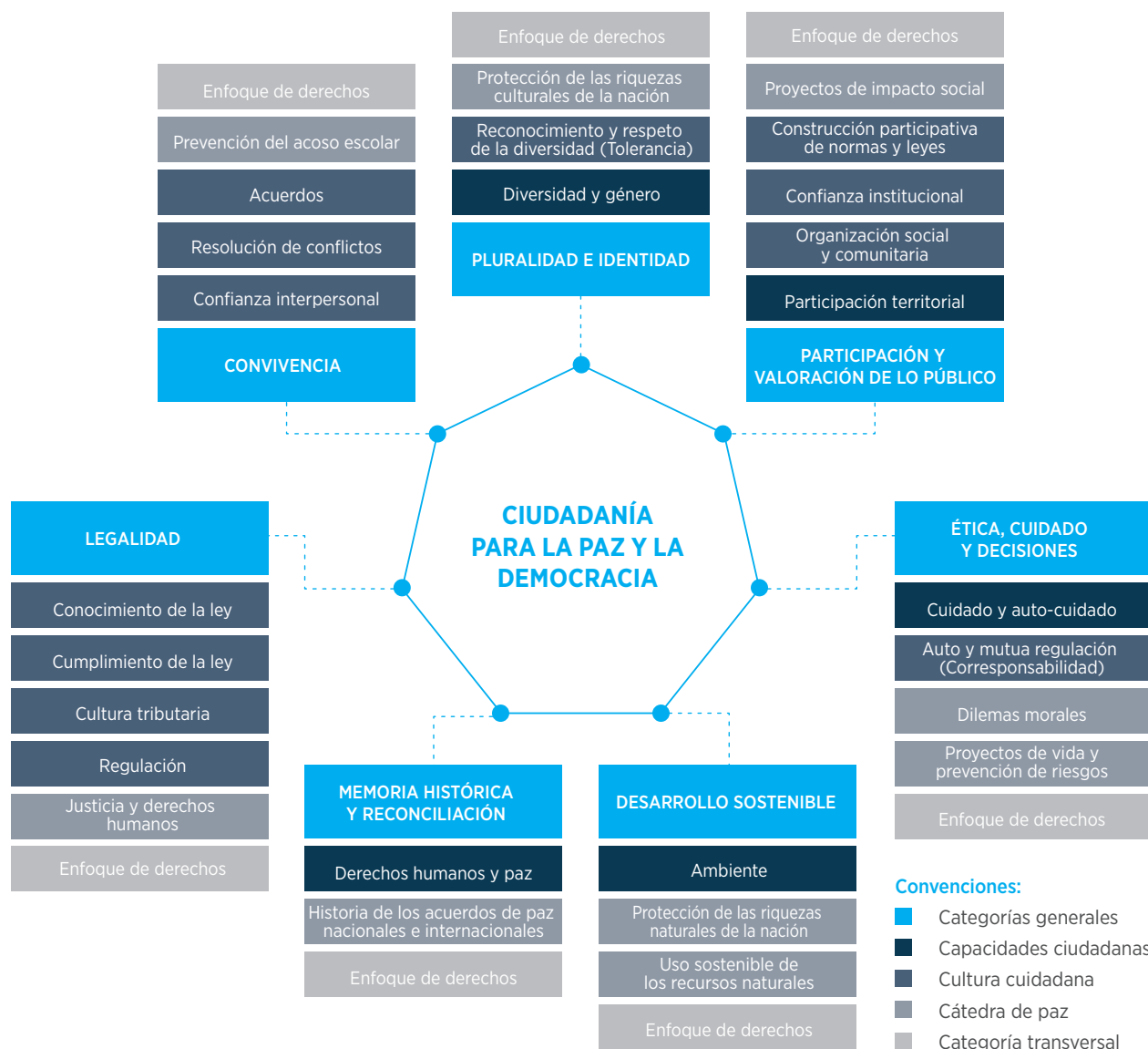
La manera en que se comprende al ciudadano establece alcances, límites y escenarios de su formación. Aquí se asume que los individuos se forman en el escenario social, que, aunque hay factores más relacionados con la “interioridad” (como la estructura del cerebro o las predisposiciones genéticas), estos se transforman en la interacción con la cultura, que el ser humano es flexible y capaz de aprendizajes a lo largo de su vida y que, por tanto, hay muy pocas cosas que no pueden ser enseñadas.

3.3. Categorías integradoras para fortalecer la ciudadanía, la democracia y la paz

En el capítulo 2 de este documento se presentaron las categorías más pertinentes para pensar la implementación de la Cátedra de paz: ciudadanía, participación, derechos, convivencia, diversidad, democracia y paz. Estas se encuentran en todos los enfoques analizados, a pesar de los matices y énfasis distintos.

En el esquema 3 se presenta un ejercicio de reorganización de los principales conceptos de cada uno de los enfoques con miras a su operacionalización en la escuela. Por ello, algunas categorías fueron renombradas para que su denominación estuviera en concordancia con los documentos de cada enfoque- y se incluyeron otras que no aparecieron en la comparación inicial, pero que son relevantes por ser temas de la Cátedra de paz o porque permiten desarrollar elementos específicos de alguno de los enfoques.

El enunciado **ciudadanía para la paz y la democracia**, que aparece en el centro del esquema 3, recoge el propósito de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana: formar ciudadanos que no sólo puedan vivir en paz y la democracia, sino que ayuden a construirlas y fortalecerlas. Una paz sin democracia sería aquella del dominio de unos pocos poderosos, la paz de las dictaduras. Y una democracia sin paz no podría realizarse plenamente, pues no existiría en ese escenario una garantía plena de los derechos. Por esa razón, las categorías ciudadanía, democracia y paz se ubicaron en el centro del esquema, constituyendo la idea rectora de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.



Esquema 3. Categorías integradoras para fortalecer la ciudadanía, la democracia y la paz en el marco de la Cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana. Fuente: Secretaría de Educación del Distrito.

De las siete categorías que aparecen en el esquema 3 bajo la denominación “categorías integradoras”, tres provienen del modelo de competencias: convivencia, pluralidad e identidad⁸, y participación y valoración de lo público. Por

8. En el enfoque de capacidades ciudadanas, las “capacidades” pueden ser tanto ámbitos de la ciudadanía como habilidades por desarrollar. En el caso de la identidad, se dice que “como dimensión ciudadana implica el desarrollo

su parte, otras tres provienen de temáticas de la Cátedra de paz, establecidas en el Decreto 1038 de 2015: memoria

de las capacidades y disposiciones para aceptar y reconocer las identidades de los otros en su semejanza o diferencia con la propia” (SED, 2014, p. 23). Esto significa que la capacidad identidad, por su énfasis en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, puede asemejarse al ámbito pluralidad, identidad y valoración de las diferencias de competencias ciudadanas.

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

histórica y reconciliación⁹, ética, cuidado y decisiones¹⁰ y desarrollo sostenible¹¹.

Finalmente, la categoría legalidad proviene del enfoque de cultura ciudadana. La subcategoría de derechos es transversal porque debe orientar las propuestas en todas las dimensiones.

Enfoque de derechos

Frente al enfoque de derechos, es importante resaltar que la paz hace referencia a aquellas condiciones que fomentan justicia para todos desde los ámbitos sociales, políticos y económicos. Entonces, desde el enfoque de derechos no basta con el acceso igualitario a determinados bienes, sino que se requiere que los bienes –materiales o no– puedan potenciar las libertades para decidir de qué manera se desea vivir. Por ejemplo, el derecho a la educación puede ser garantía de una paz sostenible si permite desarrollar las capacidades en individuos y grupos con características distintas –desde la perspectiva de Sen y Nussbaum–, necesarias para construir y llevar a cabo un proyecto de vida autónomo.

Por tanto, en el marco de la Cátedra de paz se debe procurar que los derechos humanos no sólo se enseñen, sino que todas las prácticas de la institución educativa propendan por un completo respeto por la dignidad humana, que se evidencia en el tipo de estructuras que existen y en cómo estas favorecen relaciones y oportunidades justas entre individuos y grupos sociales y poblacionales.

9. En la Ley de Cátedra de paz se definieron los temas memoria histórica e historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. En las guías que el MEN elaboró para apoyar la implementación de la Cátedra de paz estas fueron agrupadas como memoria histórica y reconciliación.

10. En la Ley de Cátedra de paz se definieron los temas justicia y derechos humanos, dilemas morales y proyectos de vida y prevención de riesgos. En las guías elaboradas por el MEN para su implementación estas fueron agrupadas como ética, cuidado y decisiones, teniendo en cuenta que, de una forma u otra, estos tres temas tienen que ver con procesos de reflexión y decisión individual.

11. En la Ley de Cátedra de paz se definieron los temas uso sostenible de los recursos naturales y protección de las riquezas naturales de la nación. En las guías preparadas por el MEN para la implementación de la Cátedra de paz, estas se agrupan como desarrollo sostenible (MEN, 2016).

Por su parte, una educación para los derechos humanos tiene el propósito de generar acercamientos entre individuos de diferentes contextos, etnias, culturas y, en general, grupos sociales, fomentando que se reduzcan las relaciones negativas entre estos (Harris, 2004). Para ello se trabaja en el conocimiento y reconocimiento de los otros, lo cual lleva a cuestionar las percepciones y acabar con los estereotipos. Lo anterior implica un trabajo que permita generar espacios de encuentro y reconocimiento, donde, de ser necesario, intereses y preocupaciones que se relacionan con conflictos pasados se encuentren, siendo una oportunidad para poner en juego la creatividad para manejar, tramitar y acoger el dolor del pasado y manejar el presente y la necesidad de compartir un futuro (Lederach, 2005).

En este sentido, de acuerdo con lo planteado por Harris (2004) desde una perspectiva de derechos humanos, hay una invitación por compartir percepciones, sentimientos y experiencias con el otro, con el propósito de crear nuevas percepciones y una nueva experiencia común. Así, se contribuye a una construcción de paz, en tanto el propósito es crear y mantener la transformación y el movimiento hacia la reestructuración de relaciones. Desde esta perspectiva, es fundamental resaltar que cada iniciativa debe estar contextualizada y debe responder a las experiencias vividas y las condiciones de los estudiantes. Lo anterior quiere decir que se invita a trabajar desde las vivencias y perspectivas que los niños, niñas y jóvenes ya traen, para con base en ellas adaptar y diseñar programas que promuevan el reencontro y la reconciliación.

En la educación en derechos humanos de otros países se aborda por ejemplo el conflicto entre Israel y Palestina, en dónde se analiza cómo el conflicto ha resultado en que ciudadanos de ambas partes se representen para el otro como el enemigo, condición que favorece que se justifique el uso de la violencia. En este sentido, conceptos relacionados con la identidad son fundamentales, porque es a través de las identidades colectivas que se establecen grupos culturales, con sus propios conocimientos, que permiten, por un lado, cohesión entre los que comparten aspectos culturales semejantes, y por el otro, distanciamiento, exclusión e incluso odio con los que se perciben como distintos. Adicionalmente, el estudio de casos de otros países conlleva a que desa-

rollen una perspectiva internacional de los tipos de violencia e injusticias en el mundo, así como el rol de comunidades y movimientos pacíficos.

Así mismo, desde un enfoque en los derechos humanos es importante estudiar los factores estructurales que inhiben su protección. En este sentido, es posible enfocarse en las luchas de grupos sociales, lo cual puede llevar a reflexiones sobre los derechos de las minorías y sobre cómo la agencia de cada actor puede generar condiciones para la reivindicación.

En síntesis, el enfoque de derechos es transversal y guarda relación con cada una de las categorías generales propuestas.

A continuación se muestra la desagregación en subcategorías de cada una de las siete categorías propuestas para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana en los establecimientos educativos de Bogotá, con el fin de que se comprendan sus implicaciones específicas.

Convivencia

Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente las diferencias. En ese sentido, la ausencia de violencia, las garantías para la autoexpresión y los principios de igualdad entre diversos resultan esenciales para que una sociedad “conviva”, más allá de una simple co-existencia. Este es, quizás, el reto más grande de las sociedades contemporáneas en las que la reivindicación de las diferencias y la multiplicidad de identidades toman fuerza tanto en la vida cotidiana como en las políticas públicas en las naciones democráticas.

En convivencia fueron incluidas las subcategorías *confianza interpersonal*, *resolución pacífica de conflictos*, *prevención del acoso escolar*, *acuerdos y enfoque de derechos*.

La confianza interpersonal ha sido enfatizada en cultura ciudadana y se la define de la siguiente manera:

Por confianza se entiende la expectativa de que el otro actúe de conformidad con reglas o costumbres comunes. La confianza posibilita la capacidad de actuar a partir de hipótesis no pesimistas sobre los demás; ser capaz de suponer en las otras

personas altruismo y disposición a cumplir voluntariamente las normas, conduce a la derrota de las estrategias asociadas al pesimismo, y algunas veces al temor sobre el comportamiento del otro (Mockus et al., 2004, p. 11).

La confianza está relacionada con la anticipación del comportamiento de los demás. Las reglas o costumbres comunes le permiten a un individuo suponer que en ciertas situaciones sus pares actuarán de determinada manera. Ahora bien, para que pueda hablarse de confianza interpersonal es necesario que la anticipación del comportamiento no sea pesimista, es decir, que no se asuma que los demás estarán dispuestos a violar las normas o a hacer daño. En Colombia, buena parte de las justificaciones para desobedecer las normas y ejercer la violencia están asociadas con una fuerte desconfianza en los demás (“si nadie va a hacer la fila por qué debo hacerla yo”, etc.). Por esa razón, una Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana debe promover estrategias para aprender a ver en el otro a un igual, cuyas motivaciones son similares a las mías, y no a un extraño malintencionado del que debo cuidarme.

La resolución pacífica de conflictos es un subcategoría que es común tanto a competencias ciudadanas como a cultura ciudadana. En los dos enfoques la existencia de conflictos se considera parte de las dinámicas sociales y no se concibe como indeseable por sí misma. En una sociedad diversa, en la que coexisten múltiples maneras de ver y hacer e intereses disímiles, el conflicto es natural e incluso deseable; una sociedad sin conflictos sería de una inmovilidad pasmosa; lo problemático es que se tramiten a través de la violencia. Entonces, el conflicto puede entenderse como un ámbito o espacio para ejercer la ciudadanía y su resolución pacífica como una “forma” de hacerlo (puede traducirse en estrategias, metodologías y técnicas) que excluye la violencia, la dominación y la manipulación.

Tanto en el enfoque de competencias como en el de cultura ciudadana se asume que la comunicación es clave para tener conflictos pacíficos. Ambos se encuentran inspirados en la teoría de la acción comunicativa, que supone que frente a las interacciones estratégicas –cálculo racional para conseguir fines– la comunicación permite no solamente resolver mejor los conflictos sino construir espacios comunes:

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

En la mayoría de los casos se podría decir que no hay violencia física, sobre todo pública, que no se acompañe de la pretensión de comunicar algo. Concluimos así, que el conflicto podía ser causado o agravado por limitaciones en la comunicación y, por lo tanto, que la comunicación y la interacción intensificadas podían reducir el divorcio entre ley, moral y cultura (Mockus, 2002, p. 26).

Asimismo, los tres enfoques analizados consideran que una convivencia pacífica, es decir, sin conflictos violentos, está ligada a la valoración positiva de la diversidad. Esto requiere, por supuesto, del reconocimiento del otro que, como sugiere Taylor (1993), sólo se alcanza de manera dialógica, es decir, expandiendo los horizontes de significado mediante el diálogo con los diferentes a mí. Comunicación y valoración de la diversidad son inseparables y juntas pueden fomentar una cultura de resolución pacífica de conflictos. En lo que tiene que ver con el acoso escolar o *bullying*, que se entiende como “una situación de agresión repetida y sistemática en un contexto de desbalance de poder” (Olweus, 1993 en MEN, 2016, p. 17), el enfoque de competencias ciudadanas afirma que la empatía y la asertividad pueden ayudar a prevenirlo. Sobre esto, es importante no confundir los conflictos con el acoso escolar, pues este último siempre implica un abuso de poder. Una discusión entre dos estudiantes por una falta cometida en un partido de fútbol no sería acoso escolar. En cambio, las burlas constantes a un estudiante por su apariencia física o cualquier otro aspecto de su identidad sí podrían considerarse acoso (Chaux, 2012).

Finalmente, para tener una convivencia pacífica también es necesario poder celebrar y cumplir acuerdos. Podría decirse que los acuerdos de calidad -aquellos en los que no media el engaño y no se suponen malas intenciones en la contraparte- previenen la ocurrencia de conflictos, y que la capacidad para reparar los acuerdos rotos previene la degeneración de los conflictos en violencia.

Desde el enfoque de cultura ciudadana se considera que los acuerdos son “uno de los fundamentos de la convivencia en toda sociedad” (Mockus et al., 2004, p. 24) y se entiende que estos tienen tres dimensiones: concertación, cumplimiento y reparación. Se separan porque si bien un individuo o grupo social podría tener una alta disposición a celebrar acuerdos, su disposición a cumplirlos o a repararlos podría ser menor.

Para que los acuerdos efectivamente se cumplan y no redunden en costos excesivos para quienes los celebran, es necesaria la armonización de ley, moral y cultura, es decir, la coherencia entre normas formales e informales¹². En una institución educativa, por ejemplo, los docentes, estudiantes, padres y madres de familia podrían tomarse varias semanas o incluso meses para modificar el manual de convivencia de manera participativa; si alguno de ellos decidiera violar los acuerdos colectivos y operar con sus propias normas el costo, tanto en términos de esfuerzo como de afectaciones a la convivencia, sería demasiado alto y podría conducir a que en el futuro ninguno de los actores de la comunidad educativa estuviera dispuesto a celebrar acuerdos en torno al manual.

Participación y valoración de lo público

En los enfoques de competencias, capacidades y cultura ciudadana se le otorga una dimensión “activa” a la ciudadanía, es decir, se considera que va más allá del reconocimiento del orden legal o institucional vigente. Esto implica que la ciudadanía es indisoluble de la participación. Esta última puede orientarse a la creación y transformación de leyes, a la organización en espacios comunitarios, sociales y territoriales y a la transformación de relaciones de poder inequitativas. En últimas, su horizonte es el ejercicio de los derechos humanos y la realización del Estado Social de Derecho.

En participación y valoración de lo público fueron incluidas las subcategorías *enfoque de derechos, participación, valoración de lo público, organización social y comunitaria, confianza institucional, construcción participativa de normas y leyes y proyectos de impacto social*. Aunque participación es común a todos los enfoques, se resaltan algunas especificidades que tiene en el enfoque de capacidades ciudadanas y que pueden ser útiles en una Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Cultura ciudadana promueve una noción de participación que, si bien no está limitada a los mecanismos formales, sí los privilegia (bien sean los de la democracia representativa o participativa). Por su parte, competencias ciudadanas señala la importancia de los “am-

12. La noción de acuerdos de cultura ciudadana está inspirada en las ideas de Douglas North (economista institucional) sobre las instituciones formales e informales y su relación con los costos de transacción.

bientes democráticos” y de la participación estudiantil en la construcción de las normas escolares. A su vez, capacidades hace un énfasis especial en el territorio y en la construcción de tejido social; la participación se construye en el escenario escolar, pero también incide en el territorio del que hace parte la escuela y, asimismo, la participación de actores comunitarios y locales puede impactar a la escuela. Si se tiene en cuenta que las fronteras entre lo escolar y lo extra-escolar son porosas, que las influencias entre contexto y escuela son de doble vía, una noción de participación que privilegie lo territorial es clave para pensar la Cátedra de paz¹³.

Desde cultura ciudadana, cuatro subcategorías son clave para pensar y movilizar la participación: valoración de lo público, organización social y comunitaria, confianza institucional y construcción participativa de normas y leyes. Aunque cada una tiene sus particularidades, las cuatro están centradas en diversas formas de construir lo “público”. ¿Qué es eso a lo que se llama lo público? En cultura ciudadana se refiere a aquellos bienes que son comunes, que nos pertenecen a todos y, por tanto, requieren de la colaboración de muchos para mantenerse como tales (la educación, el espacio público, los recursos naturales y la seguridad son bienes de ese tipo). Como consecuencia, lo público es indisoluble de la “acción colectiva”, que es básicamente un proceso de cooperación en torno a la construcción y cuidado de bienes comunes. Autores como Olson (1971), Elster (1985) y Ostrom (2000) han estudiado los dilemas asociados a la acción colectiva y han encontrado dos elementos clave: uno, que es importante impulsar medidas para evitar el comportamiento del *free rider* (gorrón), un sujeto que se beneficia de la cooperación de otros sin cooperar él mismo; y dos, que para emprender una acción colectiva es necesario contar con *first-movers* o cooperadores incondicionales, sujetos que cooperan aun cuando no hay otros cooperadores dispuestos a actuar.

En el enfoque de cultura ciudadana se considera que, en ciertas acciones colectivas de gran envergadura, como recaudar impuestos, es necesaria la presencia de un actor como el Estado para garantizar la cooperación y preve-

13. Por ejemplo, si los estudiantes viven situaciones de violencia fuera de la escuela, es claro que una participación orientada a la construcción de paz debe incluir lo territorial.

nir el comportamiento egoísta del *free rider*. Sin embargo, también se asume que es deseable que los ciudadanos emprendan voluntariamente acciones colectivas para fortalecer lo público y que el Estado sea facilitador en esos procesos de movilización social. Una de las maneras en que puede hacer esto último es a través de la formación escolar. ¿Cómo educar para la participación desde la lógica de la acción colectiva? En primer lugar, enseñando a valorar lo público en múltiples escalas: la escuela, los escenarios deportivos y culturales del barrio y la localidad, los recursos que se usan a diario (agua, energía eléctrica, etc.) y los ecosistemas. Esa valoración pasa tanto por el cuidado de lo existente como por la cooperación para construir nuevas formas de lo público.

En segundo lugar, ofreciendo herramientas para que los estudiantes construyan formas de asociatividad que puedan impactar su entorno o colaboren con aquellas que ya existen; así aprenderán en la práctica la complejidad y potencialidades de la cooperación. En tercer lugar, dando pasos para que los estudiantes aprendan a confiar en las instituciones públicas, empezando por la escuela, pues de lo contrario no tendrán motivaciones para participar. Y, finalmente, involucrando a los estudiantes en el proceso de construcción de normas escolares. Definir y poner en operación acuerdos para una buena vida en comunidad es una acción colectiva compleja, que no sólo mejora las relaciones de convivencia, sino que enseña que es posible darse a uno mismo las normas que lo regirán (autonomía).

Finalmente, la última subcategoría incluida en participación es la de proyectos de impacto social. Corresponde a uno de los temas de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana y, bajo la lógica que se ha expuesto, es una oportunidad para poner en práctica la cooperación en torno a fines comunes. Estos proyectos pueden estar dirigidos al entorno, estar ligados o no a una asignatura o proyecto transversal o incluso conectarse con ejercicios de profesionalización o incursión en el mundo laboral. Lo importante es que los estudiantes puedan adquirir allí competencias para participar del cuidado y la construcción de bienes comunes.

Pluralidad e identidad

Como se mencionó anteriormente, en las sociedades en las que coexisten grupos e individuos con identidades diversas, esto conlleva a que surjan conflictos y tensiones. Por tanto, depende de la manera en que se tramiten esos conflictos que la sociedad sea pluralista y pacífica o excluyente y violenta. Si en una sociedad no sólo se tramitan pacíficamente los conflictos, sino que las diferencias enriquecen la vida de todos, puede decirse que allí existen relaciones de convivencia armónicas. Por esa razón, uno de los propósitos centrales de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana es que los ciudadanos sean capaces de “construir sociedad” desde las diferencias, es decir, que valoren la pluralidad y construyan identidades abiertas a la existencia de múltiples formas de comprender el mundo.

En el marco de una política educativa que propende por la equidad, la Cátedra de paz es una oportunidad para transformar estructuralmente la escuela, generando prácticas inclusivas que encuentren en la diferencia un valor y una oportunidad.

En pluralidad e identidad fueron incluidas las subcategorías *enfoque de derechos, reconocimiento y respeto de la diversidad, diversidad y género y protección de las riquezas culturales de la nación*. Aunque en cultura ciudadana tradicionalmente se habla de “tolerancia”, se considera más preciso el término reconocimiento y respeto de la diversidad, porque la tolerancia suele asociarse con la simple aceptación de las diferencias, pero no necesariamente con una valoración positiva de lo diverso. Según Antanas Mockus, tres son las implicaciones de la tolerancia:

Una transformación de las identidades y de sus mecanismos de reproducción, de manera que para tener una identidad fuerte, o para conservarla, ya no se necesite negar la identidad del otro, no se necesite excluirlo [...] 2) Aceptación de que las opciones que distintos grupos o distintas tradiciones ofrecen ante las preguntas más importantes (religiosas, filosóficas, políticas) podrían considerarse – en cierta manera – equivalentes y, más modernamente, aceptación de la posibilidad y utilidad de que coexistan en una misma sociedad diversos proyectos de sociedad [...] 3) Ampliación del campo de celebración de acuerdos (muchos te-

mas, como los relacionados con la sexualidad o las tareas domésticas, dejan de ser regulados por costumbres y pasan a ser objeto de acuerdo, por ejemplo, en el seno de las parejas). [Numeración añadida por los autores] (Mockus, 2002, p. 20).

Como puede verse, esas implicaciones van más allá de la forma en que suele interpretarse la tolerancia y acercan el concepto al de reconocimiento. Ahora bien, celebrar la existencia de múltiples prácticas y creencias no significa que se caiga en una lógica relativista del tipo “todo vale”. La diversidad se vive plenamente en un marco de derechos y normas compartidas y, como consecuencia, no son aceptables aquellas prácticas que vulneren los derechos humanos o que estén en abierta contradicción con la ley. Por tanto, el reconocimiento y el respeto de la diversidad requieren tanto aprender a valorar la multiplicidad de formas de ser como esforzarse por transformar las prácticas violentas, ilegales o denigrantes que están legitimadas culturalmente (la violencia intrafamiliar, por ejemplo).

Diversidad y género es una subcategoría que proviene de capacidades ciudadanas, cuyo propósito es “incidir y contribuir a la transformación de los imaginarios, discursos y prácticas cotidianas que reproducen situaciones históricas de discriminación y relaciones entre diferentes actores que impiden el reconocimiento y respeto de las diferencias” (SED, 2014, p. 29). En este enfoque se asume que la identidad se construye de manera relacional, es decir, en conexión con los otros, pues el “auto-reconocimiento” pasa por el reconocimiento de los otros. Asimismo, se parte de la premisa de que el reconocimiento implica:

Reconocer las condiciones de desigualdad social, económica y cultural de algunos grupos poblacionales y sectores sociales que históricamente han sido marginados, excluidos y desprotegidos en el ejercicio, reconocimiento y garantía de sus derechos, o que se encuentran en condiciones de desigualdad y/o inequidad y que requieren de acciones que les posibiliten el desarrollo de su autonomía, la inclusión social y el acceso en igualdad de oportunidades a los bienes y servicios que garantizan los derechos de los que goza la sociedad en general (SED, 2014, p. 30).

La particularidad de esta subcategoría radica en que hace énfasis en la visibilización y superación de situaciones de

inequidad y exclusión derivadas de relaciones de poder. Por esa razón, el género se menciona de manera independiente y no se subsume como un tipo de diversidad más; históricamente las mujeres han sido excluidas de espacios económicos, políticos y culturales y vulneradas de múltiples formas. En esa medida, el género es una “variable de análisis de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, niños y niñas” (SED, 2014, p. 30).

De cara a la construcción de paz en las escuelas, cultura ciudadana y capacidades ciudadanas ofrecen dos énfasis complementarios: el primer enfoque nos recuerda que los límites de la diversidad están constituidos por los derechos humanos y la ley, mientras que el segundo llama la atención sobre la necesidad de combatir la exclusión y las relaciones de poder desiguales, si realmente se desea reconocer la diversidad.

Finalmente, la protección de las riquezas culturales de la nación es una subcategoría que proviene de la Cátedra de paz. Desde aquí es fundamental reconocer, valorar y aprender de la riqueza cultural de los grupos étnicos en relación con su forma de ver y vivir su existencia, su memoria histórica y cultural, su interacción con la naturaleza, sus saberes y costumbres ancestrales, sus lenguas (Colombia tiene la tercera riqueza lingüística en América Latina), la intergeneracionalidad (diálogo de los mayores con los niños, niñas y jóvenes) y su organización política y social. Igualmente, es importante reconocer el deterioro de sus comunidades por la violencia (homicidios, estigmatizaciones, reclutamiento de los miembros de la comunidad a las filas de los grupos armados, desplazamientos y arrasamiento de pueblos), y la explotación legal e ilegal de su hábitat y las implicaciones de esto para su bienestar.

Al respecto, vale la pena citar algunos apartes de las palabras de Daniel Maestre Villazón, indígena de la comunidad Kankuamo, ubicada al sur oriente de la Sierra Nevada de Santa Marta, municipio de Valledupar, uno de los pueblos más victimizados por el conflicto armado. Su discurso, que fue pronunciado dentro del Encuentro de la Educación para la Paz llevado a cabo en Bogotá el 1 y 2 de octubre de 2015, permite identificar posturas de resistencia pacífica y vislumbrar elementos para la construcción de una educación para la paz, tanto para las comunidades étnicas como para todos los estudiantes del país:

Hemos dicho: vamos a hacer un modelo de educación propio donde la prioridad no sea copiar el conocimiento, donde la prioridad sea formar personas, formar Kankuamos como tales, formar y ser Kankuamos orgullosos de lo que somos (...) si queremos paz, empieza primero por crear identidad, nosotros somos los que pensamos ¿Por qué Colombia está en guerra?, porque es un país que no se reconoce en sus orígenes (...) si queremos formar identidad tenemos que conocer nuestra historia y nuestra familia, primero hay que sentirnos orgullosos de eso y para eso tenemos que reinventar nuestra historia, (...) También hemos identificado que en la medida en que nosotros seamos capaces de exigir nuestros derechos, nos volvemos sujetos políticos de derechos y que es un problema que tenemos los colombianos de no usar el derecho, acudimos a la palanca para llegar a conseguir nuestros fines, (...) el Kankuamo de hoy tiene que ser diferente al de hace 20 años, al de hace 500 años, pero tiene que conservar lo que lo hace único, que es su espiritualidad, su forma de ver el mundo, su manera de ser en esta tierra y eso lo estamos trabajando más allá de la religión, siempre hemos dicho: la religión es una cosa y lo espiritual es otra, importa más lo espiritual. (...) Hemos dicho que en la manera en que nosotros nos acercamos a la tierra podemos fortalecernos como seres humanos (transcripción inédita).

Memoria histórica y reconciliación

La memoria histórica hace referencia a un componente fundamental para asegurar la no repetición de hechos políticos y sociales violentos. Esta se entiende como una construcción colectiva de la historia reciente y el pasado presente, con múltiples miradas en las que el colegio tiene la posibilidad de reconocer diferentes narrativas del conflicto y la paz, restablecer la dignidad de las víctimas, y desde allí promover la reconciliación.

La apuesta pedagógica más amplia -en Colombia- en materia de memoria histórica y reconciliación es la del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)¹⁴, que elaboró una

.....

14. Entidad creada y diseñada por los artículos 146, 147 y 148 de la Ley 1448 de 2011 y modificada por el Decreto Ley 2244 de 2011 y el Decreto Ley 4158 de 2011, entre cuyas funciones se encuentra la de “implementar estrategias pedagógicas y comunicativas, con enfoque diferencial, para la difusión y apropiación, por parte de diversos públicos, de los procesos y los resultados de su gestión, así como de las iniciativas de memoria locales y regionales descentralizadas” (Decreto 4803 de 2011).

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

caja de herramientas para trabajar la memoria histórica del conflicto armado colombiano en los colegios. Allí se entiende que la memoria se estructura en tres niveles: personal, colectivo e histórico. El primero está referido a la historia de vida de una persona particular; el segundo a la memoria que comparten grupos o personas que pudieron haber vivido experiencias similares, y el tercero, al diálogo entre las memorias personales y colectivas y las herramientas investigativas de la Historia y las demás ciencias sociales (Corredor, Wills, Rocha, y Machado, 2015). Se trata entonces de un proceso en el que se ponen en juego distintas narrativas, marcadas por la diversidad social y cultural de los actores que las producen.

En memoria histórica y reconciliación se incluyeron las subcategorías *enfoque de derechos, derechos humanos y paz e historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales*. Derechos humanos y paz se retoma de capacidades ciudadanas que conecta “la educación en derechos, la reconstrucción y conservación de la memoria histórica y la promoción de iniciativas de paz” (SED, 2014, p. 29). Como sus finalidades principales, define las siguientes: “fortalecer una cultura de respeto a la dignidad humana y los Derechos Humanos; el reconocimiento de los sujetos de derecho, donde se promueva la igualdad entre los sexos, las comunidades étnicas, religiosas, lingüísticas; y la consolidación de un Estado Social y Democrático de Derecho” (SED, 2014, p. 29). En ese sentido, entiende que la memoria histórica es tanto la de las víctimas del conflicto armado como la de las luchas sociales y políticas asociadas a la realización de los derechos humanos, y asume que la educación en derechos y para la paz no debe restringirse a conceptos académicos, sino que debe impactar las prácticas cotidianas en la escuela.

Por su parte, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, se toma de la Cátedra de paz que puede usarse para mostrar a los estudiantes la importancia de realizar acuerdos y solucionar conflictos pacíficamente y brindarles competencias para hacerlo. Asimismo, 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” (MEN, 2016, p. 24). Entonces, tanto la memoria histórica como la historia de los acuerdos de paz se constituyen en oportunidades para conectar pro-

cesos sociales macro con escenarios locales y vivencias personales de los estudiantes, de tal forma que se produzcan aprendizajes significativos, susceptibles de ser aplicados en diferentes contextos escolares.

En todo caso, es importante tener presente que la memoria histórica es un derecho que, articulado con las funciones y quehacer de la escuela, contribuye ampliamente a la no repetición de hechos violentos protagonizados por las nuevas generaciones de ciudadanos colombianos.

Desarrollo sostenible

En los lineamientos elaborados por el MEN para orientar la implementación de la Cátedra de paz se agruparon los temas ambientales bajo el concepto desarrollo sostenible. Siguiendo la definición de la Ley 99 de 1993, este se entiende de la siguiente manera:

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 (artículo 3º de la Ley 99 de 1993).

Esta definición establece una conexión entre la economía y el medio ambiente y pone el acento en que las decisiones individuales y colectivas consideren su impacto temporal en el corto, mediano y largo plazos, es decir, que se tomen con base en principios éticos como la solidaridad intergeneracional. Como puede verse, el desarrollo sostenible está pensado en relación directa con el medio ambiente.

Ahora bien, es importante considerar en el desarrollo sostenible escenarios sociales, políticos y económicos que van más allá de lo ambiental. En los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)¹⁵ se incluyen temas tan diversos como la pobreza,

.....
15. Los objetivos son: 1) fin de la pobreza, 2) hambre cero, 3) salud y bienestar, 4) educación de calidad, 5) igualdad de género, 6) agua limpia y saneamiento, 7) energía asequible y no contaminante, 8) trabajo decente y crecimiento económico, 9) industria, innovación e infraestructura, 10) reducción de las desigualdades, 11) ciudades y comunidades sostenibles, 12) producción y consumo responsables, 13) acción por el clima, 14) vida submarina, 15) vida de ecosistemas terrestres, 16) paz, justicia e instituciones sólidas, 17) alianzas

el hambre, la salud, la educación, el género, las condiciones de trabajo o la paz. En esta última se habla de paz, justicia e instituciones sólidas, cuyo objetivo es “promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles”¹⁶.

Esto requiere, entre otras cosas, fortalecer el estado de derecho, crear instituciones sólidas, reducir la corrupción, promover políticas de inclusión social y reducir la violencia directa. Podría pensarse que la sostenibilidad –social, institucional, jurídica, ambiental– es una condición de posibilidad de la paz, y que la equidad es el norte que la guía. ¿En qué sentido? Si se entiende la equidad desde la perspectiva de las capacidades, a la manera de Sen y Nussbaum, no basta con el acceso igualitario a determinados bienes, sino que se requiere que los bienes –materiales o no– puedan potenciar las libertades para decidir de qué manera se desea vivir. Por ejemplo, la educación puede ser garantía de la sostenibilidad de la paz si permite desarrollar en individuos y grupos con características distintas las capacidades necesarias para construir y llevar a cabo un proyecto de vida autónomo. En la práctica, la equidad implica que el Estado garantice las condiciones de posibilidad para el desarrollo de las capacidades de los ciudadanos, por ejemplo, universalizando los derechos a la vida, la educación, el trabajo, la salud, un medio ambiente sano, entre otros.

En desarrollo sostenible se incluyeron las subcategorías *enfoque de derechos, ambiente, desarrollo sostenible, uso sostenible de los recursos naturales y protección de las riquezas naturales de la nación*. La realización de los derechos es un requisito para el desarrollo equitativo de capacidades o libertades para decidir el mejor modo de vivir. En la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana esto significa conectar los derechos individuales y colectivos con la variable temporal en el corto, mediano y largo plazos, con el fin de comprender los dilemas asocia-

.....
para lograr los objetivos. En: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (recuperado el 12 de enero de 2017).

16. En: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/> (recuperado el 12 de enero de 2017).

dos a la relación desarrollo sostenible¹⁷ y, por esa vía, fortalecer las competencias de los estudiantes para tomar decisiones morales. Aunque las subcategorías están centradas en lo ambiental, la formación en este ámbito de la ciudadanía podría estar asociada a cualquiera de los Objetivos de Desarrollo Sostenible o, mejor aún, orientarse a mostrar las conexiones entre estos. Por ejemplo, la relación entre paz, justicia e instituciones sólidas, fin de la pobreza, producción y consumo responsable y energía asequible y no contaminante o entre igualdad de género, ciudades y comunidades sostenibles y trabajo decente y crecimiento económico.

Ambiente, se retoma de capacidades ciudadanas, se entiende como “un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos, los demás seres vivientes y todos los elementos del medio donde se desenvuelven” (SED, 2014, p. 25). Entonces, el ambiente es la interacción dinámica entre elementos naturales y culturales, en la que los seres humanos son una parte importante pero no el único elemento, lo que implica que deben considerar los efectos de sus acciones en otros seres vivos y en los ecosistemas. Como consecuencia, la formación ciudadana para la paz debería hacer un énfasis explícito en el cuidado de todos los seres vivos y, por ende, en la prevención del maltrato animal.

Como se señalaba, los dos temas ambientales que se recogen del Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la Cátedra de paz: uso sostenible de los recursos naturales y protección de las riquezas naturales de la nación, fueron agrupados como desarrollo sostenible.

En términos sintéticos el desarrollo sostenible es “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 Nacional de Educación, 2012, p. 19). Sin embargo, establecer cuál es “la relación adecuada” no es fácil; se trata de una decisión que no está exenta de controversias, tal como lo muestran los conflictos en tor-

.....
17. Por ejemplo, el acceso universal a la educación superior supone un reto para la sostenibilidad financiera del sector educación y, a su vez, el acceso restringido pone en jaque la realización de la equidad, al limitar las oportunidades de ciertos sectores sociales.

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

no a la política minero-energética, las consultas previas o la construcción de vías que pasan por áreas protegidas.

En la escuela, los estudiantes pueden aprender a identificar los efectos de sus decisiones y prácticas en el medio ambiente (en las escalas local, regional, nacional y global) y a decidir responsablemente, basados en el mejor conocimiento científico disponible y en criterios éticos como la solidaridad con las generaciones futuras. Lo mismo ocurre en otras categorías de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana; lo que se busca es poder conectar lo personal y lo local con escalas más amplias. El uso sostenible de los recursos naturales es algo que puede aprenderse de varias formas en el escenario escolar: cuidando aquellos que se usan a diario, estudiando casos en los que puedan apreciarse todas las aristas del desarrollo sostenible¹⁸ e iniciando proyectos pedagógicos destinados a usar responsablemente recursos naturales locales (la articulación entre la Cátedra de paz y el PRAE es indispensable). Por su parte, la protección de las riquezas naturales de la nación implica tanto conocerlas en sus dimensiones biológicas, sociales y culturales, como la posibilidad de movilizarse socialmente para defenderlas de afectaciones (MEN, 2016). Finalmente, es necesario construir puentes entre memoria histórica y desarrollo sostenible, por ejemplo, llevando a la escuela las memorias de los daños que el conflicto armado ha producido en los ecosistemas y de las posibilidades que ofrece el posconflicto para una mejor gestión ambiental.

Ética, cuidado y decisiones

Las guías de implementación de la Cátedra de paz del MEN enuncian que los estudiantes deben estar preparados para la toma de decisiones complejas que no sólo los afectan a ellos mismos sino a los demás. Se espera que en este ámbito los estudiantes puedan “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) entender la condición de quienes pueden verse afectados por sus decisiones; y f) en algunos

.....

18. Por ejemplo, la reserva Van der Hammen, las iniciativas para la adaptación urbana al cambio climático o la posibilidad de realizar o no minería en Bogotá.

casos, considerar durante el proceso de decisión principios éticos como justicia, cuidado y derechos humanos” (MEN, 2016, p. 26). Se trata, entonces, de un punto de conexión entre las acciones a nivel individual y los impactos y repercusiones a nivel social / cultural.

En ética, cuidado y decisiones se incluyeron las subcategorías *enfoque de derechos, auto y mutua regulación, valoración de lo público, cuidado y autocuidado, proyectos de vida y prevención de riesgos y dilemas morales*. Todas están orientadas a cualificar la toma de decisiones a nivel individual y colectivo. En este enfoque, se supone que los individuos son capaces de decidir autónomamente cumplir la ley y que los ciudadanos pueden co-educarse.

Como lo muestra el esquema I, sobre los sistemas reguladores del comportamiento, la auto y mutua regulación, se diferencian de la regulación legal, en que no es necesaria la presencia de una autoridad reconocida para que no se viole la norma. De tal manera, la autorregulación se relaciona con la habilidad de auto-gobernarse para cumplir con la ley, y la mutua, con la capacidad de los ciudadanos de regular asertivamente a sus pares y la disposición para permitirse ser regulados por otros.

Ejercicios basados en lo anterior se han realizado con adultos, por lo que se esperaría que, si se desarrollan desde la escuela, cuando está iniciándose el proceso de formación ciudadana, en el mediano y largo plazo será posible contar con ciudadanos con un alto sentido de autonomía, competencias para regular asertivamente a sus pares y disposición para permitirse ser regulados por otros.

Valoración de lo público -también presente en participación- tiene aquí un sentido específico: que en la toma de decisiones individuales y grupales se tengan en cuenta los posibles impactos en los bienes comunes, trátense de aquellos más materiales como la infraestructura escolar y el presupuesto de la institución educativa o, más sociales, como el ambiente escolar (convivencia armónica).

Cuidado y autocuidado es un eje temático de capacidades ciudadanas, pero también tiene un lugar importante en el enfoque de competencias ciudadanas. La noción de cuida-

do está inspirada en el feminismo y su problematización de la ética de la justicia. Frente a un énfasis en principios universales, predominante en la psicología de Kohlberg, Carol Gilligan propone una “ética del cuidado”, es decir, una que tiene en cuenta el contexto, las emociones y los vínculos personales. En competencias ciudadanas se asocian la ética de la justicia a las competencias cognitivas y la ética del cuidado a las emocionales, pero se considera que son complementarias (Ruiz-Silva y Chau, 2005). En capacidades ciudadanas el concepto base es el mismo, pero se hace un énfasis particular en el auto-reconocimiento y la autoestima como puntos de partida para aprender a cuidarse, a cuidar a otros y a establecer relaciones de solidaridad en la escuela (SED, 2014). La importancia de fortalecer la ética del cuidado en los colegios radica precisamente en que allí suelen privilegiarse las normas y los principios abstractos y se olvidan los contextos y situaciones particulares. Por ejemplo, en ocasiones se prefiere aplicar estrictamente una sanción que promover acciones reparadoras.

Algo común a los enfoques de competencias, capacidades y cultura ciudadana es la importancia que conceden a la autonomía. Se trata de un concepto-puente que conecta todas las subcategorías de ética, cuidado y decisiones. Esto es claro en el referente de cuidado y autocuidado que se retoma de capacidades cuando se afirma que “se busca incentivar que los estudiantes formulen su proyecto de vida, en el corto, mediano y largo plazo, siendo conscientes de su autonomía para decidir y actuar” (SED, 2014, p. 31). Para auto-cuidarse y cuidar es indispensable ser autónomos y el ejercicio del cuidado y el autocuidado implica la capacidad de construir un proyecto de vida.

Proyectos de vida y prevención de riesgos es la subcategoría en la que esos elementos confluyen de manera más clara. Las decisiones necesarias para la construcción de un proyecto de vida deben estar guiadas por la autonomía, el cuidado y el autocuidado y la conjunción de esos tres elementos puede contribuir a una adecuada gestión del riesgo. Pero, ¿cómo entender el riesgo? La definición de base será antropológica: “una situación o evento en el que algo de valor humano (incluidos los seres humanos) se ha puesto en juego y donde el resultado es incierto” (Rosa, 1998, p. 28). Si se asume que el riesgo, más que la relación entre

unas amenazas y vulnerabilidades objetivas, es aquello que se valora y que está puesto en posible peligro, es posible concebir la existencia de múltiples percepciones sobre lo que es riesgoso y la mejor forma de manejarlo. En la escuela confluyen personas y grupos con bagajes culturales distintos y, en ocasiones, sus percepciones y prácticas en torno al riesgo entran en conflicto. Un ejercicio que podría ser útil es reconocer las múltiples concepciones del riesgo de los actores de la comunidad educativa, ponerlas en diálogo y, siempre que sea posible, construir “visiones compartidas” o acuerdos básicos sobre lo que se valora. Este podría ser un punto de partida colectivo, para que individualmente los estudiantes gestionen sus riesgos.

Finalmente, dilemas morales se retoma del Decreto 1038 que reglamenta la Cátedra de paz. No obstante, se trata más de una metodología que de un tema. Consiste en propiciar la discusión sobre situaciones en las que hay que elegir “entre dos (o más) alternativas, ambas defendibles éticamente” (MEN, 2016, p. 27). Puede ser una herramienta útil para la toma de decisiones en cualquier ámbito, pues no hay escenario o dimensión de la vida que no esté atravesada por conflictos éticos.

Legalidad

Aunque se encuentra en conexión con *ciudadanía, democracia, derechos y convivencia*, en cultura ciudadana tiene un carácter y unas implicaciones específicas que deben señalarse. Contrario a lo que podría pensarse, *cultura ciudadana* no promueve una concepción legalista, es decir, del acatamiento ciego y sumiso de la ley. En cambio:

Creemos que es necesario aumentar la autorregulación individual y colectiva para que se produzca una mayor adhesión a la ley: cultura de la legalidad. Esto se expresaría en una menor aceptación de justificaciones a la violación de la ley y una mayor disposición a tramitar democráticamente las tensiones entre ley y conciencia, lo cual será la base para la construcción de una cultura democrática (Mockus, 2003, p. 108).

Aquí la ley es la garantía de que se respeten unos mínimos comunes para convivir pacíficamente y en democracia. Esto no significa que la ley sea perfecta o que se tenga que estar

de acuerdo con ella acriticamente. Lo que quiere decir es que los desacuerdos que se tengan con la ley, bien porque esté en conflicto con nuestra conciencia individual o con nuestra cultura, deben tramitarse en escenarios democráticos (mediante mecanismos de participación, principalmente). Asimismo, no se sigue de la “cultura de la legalidad” una defensa del exceso de regulación legal; por el contrario, lo que se espera es que tanto la propia capacidad de los individuos para autorregularse como la regulación de los otros -ciudadanos, pares- sean las que disminuyan las justificaciones para violar la ley. En el plano escolar, la legalidad implica varias cosas: una, que la normatividad interna del colegio -manuales de convivencia, por ejemplo- debe estar en armonía con los derechos humanos y la Constitución Política de Colombia; dos, que de los actores de la comunidad educativa, más que obediencia, debe esperarse deliberación constante sobre el sentido y aplicación de las normas escolares; y tres, que deben promoverse mecanismos de auto y mutua regulación que reemplacen, siempre que sea posible, a las sanciones formales.

En legalidad fueron incluidas las subcategorías *enfoque de derechos, justicia y derechos humanos, conocimiento de la ley, cumplimiento de la ley, regulación y cultura tributaria*. Justicia y derechos humanos se retoma del Decreto 1038 de la Cátedra de paz; en los lineamientos del MEN hace parte de ética, cuidado y decisiones, pero se considera pertinente incluirla en legalidad, pues las bases de un orden legal democrático deben ser la justicia y el respeto de los derechos humanos. En cultura ciudadana, justicia se define como “la garantía de hacer efectivos los derechos fundamentales de las personas para el logro de la convivencia pacífica, con mi-

ras al equilibrio y la equidad de oportunidades de los miembros de la sociedad” (Mockus et al., 2004, p. 11).

Para garantizar la existencia de un orden legal que haga efectivos los derechos y promueva la equidad, es necesario que los ciudadanos conozcan y cumplan la ley, que sean capaces de regularse y regular a otros y que contribuyan al bienestar común a través de sus impuestos. El enfoque de cultura ciudadana puede promover en la escuela una resignificación de las normas, pues supone que para que los ciudadanos cumplan la ley deben conocerla, no sólo en su texto escrito sino sobre todo en su sentido (¿por qué existe esta norma?, ¿cuál es su importancia?). Para lograr el cumplimiento de la ley es necesario, además, el uso de múltiples estrategias para armonizar ley, moral y cultura, es decir, para poner en sintonía formas de regulación disímiles. En este enfoque, se parte de la premisa de que cada tipo de regulación tiene mecanismos positivos y negativos que motivan el comportamiento humano: se puede obedecer la ley por temor a la sanción legal o por admiración por la ley, se puede seguir la moral por temor a la culpa o por auto-gratificación de la conciencia y se puede aceptar la regulación cultural por temor a la social o por deseo de reconocimiento social, confianza y reputación (véase el esquema 1).

En consecuencia, si se desea promover la cultura tributaria es necesario desarrollar una pedagogía que ayude a que los ciudadanos en formación entiendan cuál es el sentido de los impuestos e identifiquen los mecanismos que motivan su pago o no pago, para fortalecer aquellos que se alineen mejor con el bien común.

La implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana:

gran propósito de Bogotá



4.1. Consideraciones para la implementación

La Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana invita a pensar que la paz no sólo se limita a la garantía de espacios libres de violencia, sino también a fomentar prácticas de comunicación asertiva, de reconocimiento del otro, de resolución pacífica de conflictos y de construcción compartida de las normas. Lo anterior, además de aportar a mejorar la interacción con el otro, conlleva a pensar y generar cambios frente a cómo se comprende, cuestiona y actúa frente a las dinámicas y realidades del orden local, nacional e internacional.

Para implementarla se requiere entonces de una serie de condiciones en el nivel escolar, que permiten fomentar un ejercicio pleno de la ciudadanía, procesos de participación activos y equitativos, una sana convivencia, valoración de la diversidad y la construcción de espacios de paz, que reconozcan el entorno propio y las relaciones de las realidades próximas con el contexto de la ciudad y del país.

Para lograr lo anterior, se propone tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- » Debe reconocerse por parte de la comunidad educativa el sentido pedagógico, formativo y cultural que propone la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.

Es fundamental que los actores educativos propicien un diálogo de saberes y reflexiones conjuntas acerca de las nociones de convivencia, ciudadanía y paz. Los estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes, administrativos y, en general, la comunidad educativa, deben compartir comprensiones acerca de las siete categorías integradoras presentadas en el esquema 2 pero, sobre todo, lo que significa para la vida escolar el desarrollar temas como *memoria histórica y reconciliación*, desde el reconocimiento y la resignificación de diferentes voces y experiencias de vida ligadas al conflicto armado colombiano; el *desarrollo sostenible*, desde la construcción de condiciones de equidad -culturales, ambientales, de género- en la escuela y de estrategias relacionadas con la sostenibilidad ambiental, económica y de la paz; y la *pluralidad e identidad*, desde la comprensión y valoración de las diferencias étnicas, de género, económicas y culturales, entre otras, que tienen lugar en la vida escolar y que, como se vio en las secciones anteriores, la enriquece.

Adicionalmente, dado su sentido pedagógico, es esencial lograr una articulación entre los enfoques de formación en ciudadanía y construcción de paz: competencias ciudadanas, capacidades ciudadanas y cultura ciudadana que, como se mostró en el capítulo 2 de este documento, son complementarios y aportan al reencuentro, la reconciliación y la paz desde la escuela.

- » Es importante cualificar los espacios de participación escolar y los actores que están involucrados en ellos para generar procesos de acción colectiva y acuerdos de calidad en torno a la implementación de la Cátedra de paz.

Es necesario que los escenarios de participación escolar tengan como principio garantizar la convocatoria a todos los actores. Para lograr eso, es recomendable que se realicen ejercicios de reflexión acerca de los procesos de participación formales que existen en la escuela, como el gobierno escolar, pero también de la participa-

ción en el aula y en los diferentes espacios de aprendizaje que no están reglamentados formalmente, sino que nacen de las prácticas y necesidades cotidianas.

La Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana permite fortalecer los ambientes democráticos a partir de la construcción colectiva de las normas y el desarrollo de acuerdos. Aprender dichos espacios requiere propiciar encuentros para la deliberación y la toma de decisiones colectivas, en los que las propuestas de todos los involucrados sean escuchadas y analizadas.

Para cualificar los espacios de participación, se sugiere tener presentes los siguientes elementos:

1. Los espacios de participación deben generar acuerdos construidos de manera colectiva. Estos acuerdos se privilegian cuando la comunicación está centrada en la argumentación y no en negociaciones de intereses egoístas; por tanto, buscan beneficiar a todos los que participan en su construcción, teniendo en cuenta las expectativas y contextos particulares.
 2. Los ejercicios de participación centrados en la construcción de acuerdos permiten aumentar la comunicación y las interacciones cara a cara entre los involucrados y, por esa vía, crear o fortalecer lazos de confianza que posteriormente servirán de base para acciones colectivas en la escuela.
- » La estrategia para implementar la Cátedra de paz debe integrarse orgánicamente al Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Integrar la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana al PEI contribuye a garantizar su sostenibilidad en el tiempo así como su impacto real de acuerdo a la misión y visión institucional. Para ello posiblemente este ejercicio implicará una resignificación del PEI.

- » La Cátedra de paz puede integrarse a los planes de estudio y áreas de conocimiento, vincularse a los proyectos pedagógicos transversales, a estrategias de mejoramiento del clima escolar y que la institución desarrolle.

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

La Cátedra puede integrarse a diferentes espacios o desde diferentes acciones que el colegio ya venga adelantando. Lo importante es que haya una coherencia interna entre estas estrategias, y que estas respondan y se articulen al horizonte que el colegio trace para la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.

4.2. Posibles escenarios para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

Uno de los escenarios por excelencia para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana es el aula, en donde buena parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar. En los contenidos de las diversas áreas del conocimiento podrán vincularse de manera transversal los temas de la Cátedra, ya que aportan al desarrollo de competencias y capacidades ciudadanas, pero también favorecen los ambientes escolares.

En esta sección se plantean algunas orientaciones metodológicas para la promoción de climas de aula que contribuyan a la formación para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de escenarios escolares para la paz, que además de mejorar la convivencia en la cotidianidad, fortalezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Estas orientaciones están abiertas a todos los aportes o modificaciones que los docentes realicen, dada su experiencia, el contexto específico donde desarrollan su labor, así como las características de su grupo de estudiantes.

Además del aula, otro escenario privilegiado para la implementación de la Cátedra son los proyectos pedagógicos transversales, debido a la articulación que generan en todas las actividades que se realizan en el establecimiento educativo y porque cuentan con la participación de toda la comunidad educativa. Por tanto, se propone que los momentos de implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana sean los mismos que se utilizan para la realización de los Proyectos Pedagógicos Transversales, ya que el reto está en la vinculación y la articulación de los temas de la Cátedra con estrategias, actividades y propuestas de formación para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de una cultura de paz.

A continuación se presentan algunos ejemplos de acciones que se pueden desarrollar, en el marco de un proyecto institucional.

4.2.1. Aula: proyectos de mejoramiento del clima de aula¹⁹

La UNESCO afirma que “el clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina” (Casassus, Froemel, y Palafox, 1998; Treviño et al., 2010 en UNESCO, 2013, p. 6). El aula puede y debería ser el ambiente democrático por excelencia para desarrollar competencias ciudadanas. Por tanto, puede ser un espacio que permita la participación y la toma de decisiones sobre asuntos reales y extrapolables a los contextos familiares, ciudadanos, etc.

Dimensiones del clima de aula²⁰:

1. Cuidado en las relaciones: preocupación mutua por el bienestar del otro, calidez y afecto en las relaciones, comunicación clara y abierta, cohesión de grupo, manejo constructivo de conflictos, entre otros.
2. La estructura de clase: establecimiento de normas y su aplicación consistente al orden de la clase y al seguimiento de instrucciones.

Existen diversas estrategias que pueden contribuir a un mejor clima de aula. A continuación se presentan algunas de ellas:

Construcción de estilos docentes democráticos

El manejo del grupo y el cuidado en las relaciones determina el estilo docente. De acuerdo con Chaux (2012) pueden existir cuatro estilos docentes determinados por el cruce de estas dos características (véase también de Zubiría, 2017):

.....
19. Esta sección es una versión editada de Camargo, Chaux, y Merizalde; 2016 y Chaux, Camargo, y Merizalde; 2016.

20. Para mayor información, consulte Chaux, 2012, pp. 83 - 84.

- » El estilo autoritario: alto en estructura de la clase y bajo en cuidado.
- » El permisivo: bajo en estructura y alto en cuidado.
- » El negligente: bajo en estructura y bajo en cuidado.
- » El democrático-assertivo: alto en estructura y alto en cuidado.

Con estilos democrático-assertivos, los estudiantes pueden recibir apoyo afectivo en un contexto que tiene normas y límites claros que se aplican consistentemente, sin maltrato. En esos contextos, los estudiantes comprenden el valor de la norma, no por imposición sino por su importancia para la convivencia, lo cual facilita la autorregulación de los grupos.

Vale la pena aclarar que los estilos docentes no son siempre estables, e incluso una persona puede tener un estilo en unos momentos y otro en otros. Además, tampoco son inamovibles, es decir, están sujetos a los cambios que el docente desee generar en pro de mejorar el clima de aula. Sin embargo, también es importante señalar que la prevalencia del estilo democrático, en el cual se tienden a armonizar la estructura y los límites con el afecto y la comunicación, puede facilitar el desarrollo de competencias ciudadanas y busca promover un mejor desempeño académico. Este estilo también favorece que los estudiantes comiencen a autorregularse y cada vez requieran menos de una autoridad externa para controlar la disciplina.

Concertación de normas y pactos de aula

El clima de aula se ve favorecido cuando se construyen acuerdos de forma colectiva entre docentes y estudiantes y, en general, cuando se tienen en cuenta las decisiones y opiniones de toda la comunidad educativa, lo que a su vez genera un ambiente democrático. Los pactos de aula se entienden como una forma de “convocar a los niños, niñas, jóvenes y maestros a pensar, inventar y establecer colectivamente formas más justas y adecuadas para la convivencia, convirtiéndose en una forma creativa y no violenta de manejar los conflictos, lo que implica un proceso de negociación que involucra a todos los actores, sus posibles acuerdos o consensos y la invención de normas que regulen la vida en el aula” (MEN, 2011, p. 7).

Los pactos de aula requieren de un ejercicio colectivo de toma de decisiones, mediante el cual los estudiantes mejoran su comprensión del sentido de las normas y de su importancia práctica, y adquieren la capacidad para exigir razones para impugnarlas o derogarlas de forma asertiva.

Para la construcción de pactos de aula es importante que se tenga en cuenta que estos se produzcan oportunamente, en lo posible durante los primeros días de clase del año escolar; que exista una reflexión sobre la importancia de tener normas para regular los comportamientos en cualquier grupo; que se dedique el tiempo necesario al proceso de negociación con respecto a las normas y a las consecuencias del incumplimiento; y que exista un seguimiento efectivo a las mismas, generando escenarios para replantear o ajustar las normas propuestas durante el año lectivo.

Ejercicio de disciplina positiva y promoción de acciones reparadoras

La disciplina positiva permite desarrollar competencias basadas en el respeto mutuo y la colaboración, tales como la empatía, la toma de perspectiva, el pensamiento crítico, la generación de opciones, la asertividad y la escucha activa. La disciplina positiva puede ser el resultado de un estilo docente democrático-assertivo, cuyo ejercicio tenga en cuenta aspectos relacionados con el mejoramiento del clima escolar como los propuestos por Jane Nelsen y Lott (Nelsen y Lott, 1999; Nelsen y Lott, 2005; Nelsen y Lott 2009; Nelsen, Lott, y Glenn, 2013):

1. Respetar y validar las emociones de los estudiantes.
2. Formular preguntas para saber qué motiva a un estudiante, por ejemplo, a tener un comportamiento inadecuado.
3. Ser consecuentes con lo que se dice o se hace.
4. Hacer cumplir los acuerdos establecidos entre todos (pactos de aula).
5. Entender que el error puede ser una oportunidad para el aprendizaje.
6. Asignar responsabilidades a los estudiantes.
7. Cambiar el castigo por la reflexión.
8. Felicitar y reconocer los logros de los estudiantes.
9. Centrarse en la búsqueda de soluciones y no en la búsqueda de culpables o en la aplicación de castigos.

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

La disciplina positiva busca, entre otras cosas, producir ideas creativas sobre cómo mejorar una situación o resolver un problema. Para esto se recomiendan cuatro acciones (Nelsen y Lott, 1999 en Chau, Lleras y Velásquez, 2004):

1. Dar un paso atrás en la situación; esto implica tomarse un tiempo para pensar, y así evitar reaccionar agresivamente frente al conflicto.
2. Entablar un diálogo con las personas involucradas.
3. Llegar a acuerdos que beneficien a todos por igual.
4. Buscar ayuda de terceras personas que ofrezcan nuevas alternativas de solución.

La disciplina positiva también incluye establecer estrategias que eviten que los miembros del grupo incumplan los acuerdos, partiendo de la idea de que el incumplimiento tiene consecuencias individuales y colectivas. En este sentido, las faltas a los acuerdos, concebidas como una oportunidad para el aprendizaje, se plantean en términos de reparación; así el estudiante comprende que hacer parte de un grupo social implica valorar las consecuencias que tienen las acciones individuales sobre los intereses comunes (MEN, 2011). La acción reparadora puede, además, restaurar el vínculo y la confianza entre los miembros del grupo, “ya que admite la capacidad de los sujetos para aprender a cooperar con otros en la creación y transformación positiva de los ambientes de convivencia en el aula” (Sandoval y Sánchez, 2011, p. 43).

Promover la participación activa

Liderar comunidades de aprendizaje requiere que los docentes y directivos promuevan la participación de sus estudiantes. Para que dicha participación sea verdaderamente democrática, es fundamental cuidar dos aspectos: que las voces de los estudiantes sean escuchadas de manera genuina y que ellos sean invitados a plantear sus ideas y posiciones de manera crítica (Chaux, Bustamante, Jiménez, y Velásquez, en elaboración).

Según la SED (2014) la participación puede entenderse como el “conjunto de iniciativas sociales en las que las personas toman parte, hacen parte y se sienten parte consciente en un contexto. Lo anterior está relacionado con facilitar

y promover una participación abierta, no restringida, donde se informa, consulta, debate, reflexiona, y decide conjuntamente” (SED, 2014, p. 30). En la escuela la participación se favorece en mayor medida cuando se involucran los intereses de los estudiantes en las decisiones colectivas; por ejemplo, si participan en la formulación de las normas pactadas en el aula es posible que también se interesen por participar en el desarrollo de acciones reparadoras.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una estrategia que busca que los estudiantes trabajen juntos en la consecución de un objetivo y que beneficia el aprendizaje individual y el de todos los miembros del grupo, favoreciendo las relaciones, y propiciando la valoración de la diversidad (Saldarriaga, 2004; Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo. En primer lugar, le ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender. En segundo lugar, le ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 4).

En el trabajo grupal se presentan muchas oportunidades para interactuar con los otros y aprender de esa interacción, así como para desarrollar competencias ciudadanas. Los estudiantes pueden conocer los diferentes puntos de vista de sus compañeros (toma de perspectiva) e identificar las emociones de los demás y tener una mayor sensibilidad o preocupación por los otros (empatía).

Es importante tener en cuenta que trabajar en grupo no necesariamente significa trabajar de forma cooperativa. Según Saldarriaga (2004), el trabajo cooperativo requiere de ciertas características que incluyen, por una parte, un aprendizaje individual sobre el material que el profesor asigna y, por otra, el interés propio para que todos los miembros del grupo hayan aprendido de forma correcta. Dentro de las

características que menciona Saldarriaga y que implican a todos los miembros del grupo, se encuentran las siguientes:

1. Dar lo mejor de sí para lograr el objetivo común. El éxito de uno depende de todos.
2. Compartir la responsabilidad de realizar la tarea asignada. Nadie se aprovecha del trabajo del otro.
3. Todos se ayudan, se explican, comparten, colaboran, etc.
4. Interactuar entre sí ejercitando sus competencias ciudadanas, es decir, escuchar de manera atenta a los otros, considerar sus puntos de vista, desarrollar la empatía, buscar soluciones pacíficas a los conflictos, etc.
5. Evaluar el trabajo constantemente para mejorar su aprendizaje.

Organización del salón

Otro de los aspectos que contribuye a un mejor clima de aula es la organización del espacio físico. Dado que el salón de clase es el espacio donde los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo cuando están en la escuela, y en algunos casos la mayor parte del día, este debe organizarse de modo que se puedan desarrollar las actividades planeadas en un ambiente de libertad que favorezca el aprendizaje, el potencial creativo y las relaciones interpersonales. La adecuación del espacio físico no es un aspecto menor: la ventilación, la iluminación, la disposición de las sillas y de los materiales y la ubicación de los estudiantes inciden en el clima de aula y en la calidad de los aprendizajes.

4.2.2. Áreas de conocimiento

Para prácticamente todas las áreas académicas se pueden diseñar e implementar actividades que contribuyan a desarrollar competencias o capacidades ciudadanas de manera simultánea al desarrollo de las competencias propias del área. Esto abre la posibilidad de promover aún más la formación para la paz sin tener que restarle tiempo al aprendizaje de las áreas académicas. De hecho, cuando esto ocurre, usualmente el aprendizaje académico termina beneficiado, en parte porque se facilita su relación con la vida cotidiana de los estudiantes.

En el desarrollo de esta sección se sugerirán, a manera de ejemplo, las áreas en las que puede trabajarse cada ámbito de la ciudadanía. Sin embargo, existen otras conexiones entre las categorías integradoras y áreas y, por tanto, cada institución puede generar las que considere más apropiadas para su contexto.

I. Convivencia

Área de lenguaje. En la literatura infantil y juvenil existe una amplia variedad de relatos que abordan situaciones de conflictos, agresión, acoso escolar, prejuicios, estereotipos, inclusión o exclusión (Umaña, 2016; Vega y Diazgranados, 2004). De acuerdo con el grado o nivel educativo, se pueden realizar las siguientes actividades:

- » Seleccione un texto donde se aborde una de estas problemáticas particulares.
- » Relacione las situaciones que se describen en el texto con la vida cotidiana de los estudiantes: ¿imagina cómo te sentirías si estuvieras en la situación de los personajes?, ¿has estado en una situación similar?, ¿cómo se siente alguien cercano que pueda estar viviendo una situación similar en este momento?
- » Proponga alternativas posibles de lo que podrían hacer los personajes de la historia y lo que podría pasar si realizan cada una de esas acciones.
- » Las situaciones conflictivas de las historias también se pueden aprovechar para que los estudiantes realicen juegos de rol, en los cuales deban representar los distintos personajes durante conflictos específicos.

Competencias, capacidades o comportamientos que promueve este ejercicio:

- » Desarrollo de la empatía.
- » Solución pacífica de conflictos.
- » Generación creativa de opciones y consideración de consecuencias.
- » Establecimiento y reparación de acuerdos.

Educación artística. En educación artística se pueden implementar actividades en las que los estudiantes representen y comprendan emociones propias y de sus compañeros relacionadas con situaciones específicas de conflicto y violencia:

- » Seleccione una obra de arte (cuadros, esculturas, música, teatro, etc.).
- » Pídale a los estudiantes que identifiquen las emociones representadas en la obra: ¿Qué emociones se pueden apreciar en la obra?, ¿y en la forma de la obra? ¿qué pudo haber sentido el artista al realizar la obra?, ¿alguna vez se han sentido así?, ¿conocen a alguien que pueda estar sintiendo así en este momento?²¹, ¿qué puede llevar al personaje de la obra el sentirse de esa manera?
- » Pídale que comparen los sentimientos y emociones representados en la obra con lo que pueden sentir los compañeros o docentes en situaciones parecidas.

Competencias, capacidades o comportamientos que promueve el ejercicio:

- » Expresión y comprensión emocional.
- » Desarrollo de la empatía.
- » Relaciones generadoras de confianza hacia los otros.

II. Participación

La participación es una de las categorías integradoras de la educación para la paz y la cultura ciudadana que más directamente puede promoverse en el aula. En las clases de cualquier área académica y en cualquier grado, se pueden implementar estrategias para que los estudiantes puedan opinar más, ser más escuchados y tomar parte en las decisiones. Además, los temas tratados pueden aprovecharse para que los estudiantes propongan y lleven a cabo iniciativas que busquen generar impactos reales en sus entornos, o incluso en entornos lejanos.

.....

21. Las preguntas son tomadas de Saldarriaga, 2006.

Ejemplo 1

- » Conformar grupos de trabajo entre estudiantes, profesores, directivas, padres de familia y vecinos.
- » Identificar los problemas en sus territorios, investigar, proponer e implementar acciones de transformación y apropiación de los territorios. Los temas de trabajo pueden ser ecológicos, ambientales o culturales, de acuerdo con las necesidades identificadas.

Ejemplo 2

El aprendizaje a través del servicio es una estrategia pedagógica que busca generar procesos participativos de manera integrada a lo que se va estudiando en las áreas académicas (Trujillo, 2004; www.clayss.org).

- » Si los estudiantes están aprendiendo sobre probabilidad o estadística en una clase de matemáticas, pueden hacer una pequeña investigación sobre algún problema de su entorno en la cual usarían algunos de los principios de la estadística. Con base en los resultados de la investigación, pueden hacer propuestas de solución al problema y presentar esas propuestas a los actores encargados. Para esto, deben aprender también sobre el funcionamiento del Estado, de tal manera que sepan a qué entidad pueden proponer sus alternativas o a quiénes pueden exigir que generen soluciones a los problemas identificados.

Competencias, capacidades o comportamientos que promueve el ejercicio:

- » Relaciones generadoras de confianza hacia los otros.
- » Relaciones generadoras de confianza hacia las instituciones.
- » Participación activa en distintos escenarios comunitarios y sociales.
- » Participación activa en la construcción y transformación de leyes.
- » Deberes y respeto por los derechos de los demás.

Información de interés:

El programa ONDAS de Colciencias (www.colciencias.gov.co/portafolio/mentalidad-cultura/vocacion/programas-ondas), el Proyecto Ciudadano de la Fundación Presencia (www.fundacionpresencia.com.co) y el programa CLAYSS (www.clayss.org) han aprovechado el aprendizaje a través del servicio para que los estudiantes puedan generar iniciativas de participación reales, al mismo tiempo que van consolidando sus aprendizajes académicos.

III. Pluralidad e identidad

Área de lenguaje. Las clases de lenguaje pueden contribuir a que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico para identificar cuándo pueden estar discriminando directamente a otros a través de su discurso o acciones, o indirectamente, al quedarse como observadores pasivos cuando otros sufren discriminación.

- » Seleccione textos literarios (periódicos, revistas, redes sociales que utilicen los estudiantes) o visuales (en la publicidad o los medios de comunicación) que aborden la diversidad, las diferencias y las formas de discriminación: por género y orientación sexual, étnico - racial y por clase social, o diferencias físicas e intelectuales.
- » Lleve a cabo acciones para desarrollar empatía con quienes están siendo discriminados, por ejemplo, escribiendo sobre cómo se sentirían si estuvieran en su situación (Pavajeau, Meier y Chau, 2013).
- » Planee acciones asertivas para responder cuando ocurran burlas o discriminaciones a su alrededor.
- » Diseñen e implementen campañas para defender los derechos de quienes estén siendo discriminados (MEN, 2016).

Competencias, capacidades o comportamientos que promueve el ejercicio:

- » Expresión y comprensión emocional.
- » Desarrollo de la empatía.

- » Relaciones generadoras de confianza hacia los otros.
- » Auto y mutua regulación.

IV. Memoria histórica y reconciliación

Ciencias sociales. La memoria histórica, el perdón y la reconciliación se pueden trabajar desde distintas áreas académicas. Una opción es el área de Ciencias Sociales, especialmente desde la enseñanza de la Historia. El conocimiento y análisis histórico pueden ayudar a comprender perspectivas de bandos opuestos e, incluso, contribuir en procesos de perdón y reconciliación. La conexión entre el pasado y el presente permite construir una memoria histórica compleja y entablar mejores relaciones sociales, de tal manera que las diferencias de pensamientos, creencias, prácticas o identidades no conduzcan a la agresión o la violencia.

Ejemplo 1

- » Establecer relaciones entre el presente y el pasado de la violencia en Colombia y reflexionar y analizar críticamente las dinámicas de la violencia: ¿Qué rol cumplen los estudiantes en estas dinámicas?, ¿qué pueden hacer para superar los ciclos de violencia?, ¿qué relaciones se pueden establecer entre la violencia política y las diversas formas de violencia escolar (por ejemplo: conflictos entre grupos: pandillas, barras bravas de fútbol, etc.)?

Ejemplo 2

- » Otra idea interesante que facilita la conexión entre pasado y presente es el museo. El museo permite hacer conciencia sobre el hecho de que la historia deja rastros, permite resignificar las experiencias a través de objetos que se vuelven símbolos, así como incluirnos dentro de la historia a través del acceso a los objetos y tomar conciencia sobre nuestras propias experiencias y los objetos que podrían simbolizarlas.
- » En el proyecto “Museos escolares de la memoria” los estudiantes reconstruyen los relatos de víctimas de la violencia y, en conjunto con estas, hacen la curaduría de un museo de objetos representativos sobre temas relacionados (Castro, 2015; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

- » Otra dimensión que puede trabajarse alrededor del museo es la del cuidado del patrimonio tanto histórico como natural. Para este fin, podría revisarse el proyecto Civinautas - Cátedra sobre Patrimonio, desarrollado por la Secretaría de Educación en convenio con el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, cuya idea central es que cada uno construye parte de la memoria histórica que todos los ciudadanos deberían cuidar (Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, 2015).

Competencias, capacidades o comportamientos que promueve el ejercicio:

- » Solución pacífica de conflictos.
- » Reparación de acuerdos ante eventual incumplimiento.
- » Dignidad y derechos.
- » Deberes y respeto por los derechos de los demás.
- » Participación activa en la construcción y transformación de leyes.
- » Diversidad y reconocimiento de la diversidad.

V. Ética, cuidado y decisiones

Distintas áreas académicas pueden servir para la promoción de la ética del cuidado. De hecho, Noddings (1992; véase también Mesa, 2005) ha propuesto que todo el currículo académico podría ser organizado alrededor de preguntas fundamentales sobre el cuidado de sí mismo, el cuidado de personas cercanas, de personas lejanas, de animales, del ambiente, de objetos y de ideas. Esto haría que los temas académicos tengan un mayor sentido para los estudiantes y que ellos estén mejor preparados para cuidar de sí mismos y de los demás.

Ciencias naturales. Programa de difusión científica: un puente entre estudiantes rurales y urbanos para construir paz en el postconflicto²².

La estrategia busca que estos grupos poblacionales intercambien experiencias en torno a las ciencias naturales y expandan su perspectiva de la realidad nacional, al conocer a

.....

22. Biogenic Colombia. 2017. <http://blogs.eltiempo.com/biogenic-colombia/2016/09/17/programas-de-difusion-cientifica-un-puente-entre-estudiantes-rurales-y-urbanos-para-construir-paz-en-el-postconflicto/>

niños y niñas con vivencias, realidades e historias de vida totalmente diferentes a su propia historia. Este intercambio puede facilitar el acercamiento a núcleos temáticos propios de las ciencias naturales como organismos, ambiente y sus relaciones o características comunes a los seres vivos, origen y evolución. Este tipo de prácticas se convierten en un ejercicio fundamental durante el posconflicto, al acercar dos sectores que históricamente se han alejado. Es clave recordar que el conflicto en Colombia se generó en gran medida a partir de la desigualdad de recursos, en especial de educación y economía, entre el campo y las ciudades.

Preguntas orientadoras:

- » ¿Qué tipo de prácticas ponen en riesgo la salud de la población en la zona rural y en la zona urbana?
- » ¿Qué acciones se proponen para mitigar los riesgos para la salud que se evidencian tanto en la zona rural como en la urbana?
- » ¿Qué propone para que se genere un equilibrio entre el campo y la ciudad que promueva el bienestar de las comunidades y el cuidado del medio ambiente?

Competencias, capacidades o comportamientos que promueve el ejercicio:

- » Desarrollo de la empatía.
- » Desarrollo del pensamiento crítico.
- » Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza.
- » Auto y mutua regulación.
- » Trabajo en equipo.
- » Investigación escolar.

Información de interés:

Una experiencia significativa alrededor del cuidado es el proyecto EcoiMaGinaRiO, llevado a cabo por la Institución Educativa Lola González, ubicada en la Comuna 13 de Medellín, una comunidad que ha sufrido directamente distintos tipos de violencias y en la que muchos estudiantes han estado expuestos a un “vacío del cuidado”. A través de prácticas artísticas y del uso de nuevas tecnologías, y desde la perspectiva de la ecología humana, la propuesta busca que los jóvenes

comprendan que todos los seres humanos son parte de un entramado de relaciones en las que lo que se hace a lo largo de la existencia tiene consecuencias para todas las formas de vida en el planeta, incluidos ellos mismos (Acevedo, 2013).

VI. Desarrollo sostenible

Proyecto transversal:

Ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas.

Sobre el fenómeno del calentamiento global:

- » Analizar el impacto de las acciones de cada uno de nosotros sobre el medio ambiente.
- » Calcular nuestra huella ambiental.
- » Analizar las consecuencias para el ambiente -a corto y largo plazo- de nuestro consumo de energía, agua, productos animales, productos plásticos, entre otros.
- » ¿Qué alternativas se pueden proponer para minimizar el posible impacto negativo sobre el medio ambiente de nuestras prácticas de consumo?
- » Diseñar una campaña o intervención en el colegio, el barrio o la casa, que aporte al cuidado y la protección del medio ambiente.

Competencias, capacidades o comportamientos que promueve el ejercicio:

- » Pensamiento crítico y la consideración de consecuencias.
- » Desarrollo de la empatía.
- » Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza.
- » Auto y mutua regulación.

VII. Legalidad

La cultura de la legalidad se puede promover de manera integrada en distintas áreas académicas. Por un lado, en todas las áreas se puede generar un clima de aula basado en la construcción colectiva de normas, respetando principios

democráticos, lo cual contribuye a experimentar una cultura de la legalidad en el día a día del aula de clases.

Área del lenguaje. Revisar fragmentos de literatura en los cuales algunos personajes violan normas o cometen delitos y encuentran justificaciones para sus acciones.

- » Analizar críticamente las excusas que usan los personajes para calmar la conciencia cuando se ha hecho algo que saben que no es correcto; por ejemplo, cuando se ha ofendido a alguien y se dice que la culpa es de la persona a quien se trata mal por haber iniciado la provocación, o cuando se dice que cualquiera haría lo mismo en la misma situación (Bandura, 2002; Bustamante y Chau, 2014). Esta reflexión puede ocurrir también en clases de informática, analizando excusas que podemos tener para justificar las ofensas (o la pasividad cuando se observa que pueden estar ofendiendo a otros) en redes sociales virtuales (véase la secuencia didáctica de grado 6° en MEN, 2016).

Proyecto transversal. Cultura de la legalidad o sobre la primacía del beneficio colectivo sobre el individual. Esta discusión puede darse sobre diversos temas y en varias áreas académicas.

En las áreas de matemáticas y ciencias sociales. Se puede analizar la cultura tributaria y su relación con el beneficio colectivo en contraste con el individual.

Competencias, capacidades o comportamientos que promueve el ejercicio:

- » Dignidad y derechos.
- » Deberes y respeto por los derechos de los demás.
- » Participación activa en la construcción y transformación de leyes.
- » Auto y mutua regulación.
- » Relaciones generadoras de confianza hacia los otros.
- » Relaciones generadoras de confianza hacia las instituciones.



Información de interés:

La Veeduría Distrital, en Convenio con la Secretaría de Hacienda, diseñó un concurso estilo “El precio es correcto”, para llevar a los estudiantes a preguntarse por el costo de bienes públicos como las alcantarillas, los paraderos de bus, las estructuras de los parques públicos, de tal manera que pudieran ser conscientes de los altos costos que pueden tener bienes financiados con los recursos de los impuestos y de los cuales todos se pueden beneficiar.

4.2.3. Proyectos pedagógicos transversales

La Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana tiene un alto potencial para implementarse en los proyectos pedagógicos transversales. Específicamente, los proyectos

transversales podrían ser espacios pertinentes para transformar las prácticas y comportamientos escolares que afectan la convivencia escolar. El enfoque de derechos, basado en las ideas de dignidad e igualdad humana es común a todos los proyectos y también a la Cátedra de paz y, en esa medida, constituye el principal puente entre estos.

A continuación, para cada uno de los proyectos transversales, Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, Programa de educación en derechos humanos, Proyectos ambientales escolares, se presenta información sobre cómo se pueden articular con la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana:

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA - PESCC

ARTICULACIÓN DEL PESCC Y LA CÁTEDRA DE PAZ CON ENFOQUE DE CULTURA CIUDADANA

Ser humano

Tanto en la Cátedra como en los PESCC la dignidad humana es un principio fundamental. Asimismo, los comportamientos que promueve cultura ciudadana están orientados a garantizar espacios libres de violencia y vulneraciones a la dignidad de quienes nos rodean. Esto se logra formando individuos que a través de sus acciones cotidianas promuevan la construcción de paz.

Género

La Cátedra refuerza la garantía de derechos sexuales y reproductivos, y puede contribuir a modificar prácticas inequitativas asociadas a las relaciones de género. Los comportamientos de la cultura ciudadana contribuyen a la construcción de relaciones de género equitativas y pacíficas a través de, por ejemplo, estrategias para la reducción de violencia intrafamiliar.

Educación

La Cátedra fortalece las competencias ciudadanas, las capacidades y los comportamientos de la cultura ciudadana. Eso implica que va más allá de la tradicional formación por contenidos y que busca tener sentido en los diferentes contextos escolares.

Ciudadanía

Tanto la Cátedra como en los PESCC la ciudadanía no puede existir sin un ejercicio activo.

Sexualidad

La Cátedra contribuye a construir relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento de la diversidad. Esto puede evidenciar las prácticas discriminatorias relacionadas con el sexo, el género y la orientación sexual y desarrollar procesos de promoción y prevención.

Educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía

Los Derechos Sexuales y Reproductivos son parte integral de los Derechos Humanos. El proceso de formación ciudadana ligado a la implementación de la Cátedra implica su conocimiento y ejercicio activo.



ÉTICA, CUIDADO Y DECISIONES

Desde este ámbito articulador, la formación para la sexualidad se puede reforzar desarrollando prácticas de autocuidado y cuidado entre los miembros de la comunidad educativa.

A partir del cuidado individual se pueden potenciar comportamientos para el cuidado de los otros y sus relaciones.

La toma de decisiones informadas y acompañadas por sus pares, docentes u orientadores pueden fortalecer las relaciones y los espacios de convivencia.

PLURALIDAD-IDENTIDAD

Uno de los principios orientadores de la formación para la sexualidad es la valoración de las identidades sexuales diversas. Para esto, es útil fortalecer procesos de identificación y transformación de prácticas que coartan el libre desarrollo de la personalidad y la construcción de identidades diversas. Por ejemplo podría reflexionarse sobre si las normas establecidas en el manual de convivencia asignan roles de género marcados por lo que social y culturalmente se determina para hombres y mujeres.



PARA LA REFLEXIÓN

Teniendo en cuenta las particularidades de su institución educativa, ¿cómo cree que la Cátedra de Paz puede fortalecer el proyecto pedagógico de educación para la sexualidad (PESCC)?

¿Han identificado en su institución educativa agresiones o prácticas de discriminación basadas en el sexo, género y orientación sexual?



RECOMENDACIONES

Realice una revisión para articular los hilos conductores que eligió trabajar en su PESCC y los ámbitos de la ciudadanía ética, cuidado y decisiones y pluralidad-identidad.

De las problemáticas que prioriza en su PESCC o de las situaciones relacionadas con la sexualidad que usted ha identificado como relevantes en el colegio, elija una -la que considere apropiada- y desarrolle estrategias que refuercen el autocuidado y el cuidado y la valoración de la diversidad.

PROGRAMA DE EDUDERECHOS

PRINCIPIOS DE EDUDERECHOS Y LA CÁTEDRA DE PAZ CON ENFOQUE DE CULTURA CIUDADANA

Dignidad humana

El programa Eduderechos como la Cátedra de Paz tienen como principio la dignidad humana, donde la vida es prioritaria y se cuenta con las condiciones y recursos para vivirla en plenitud.

El reconocimiento de los seres humanos como sujetos activos de derechos

La Cátedra de Paz, se fundamenta en el enfoque de derechos. En todas las acciones pedagógicas y educativas que se realicen en la escuela prima la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la formación debe estar enfocada en el conocimiento de los derechos y los mecanismos para garantizarlos.

El ejercicio de los derechos humanos en una vivencia permanente y una práctica cotidiana en la escuela

Desde los temas de la Cátedra, se fortalece la formación en derechos humanos, que pasa por el conocimiento y el disfrute de los mismos. La vivencia de los derechos se refleja en las prácticas diarias, en los espacios en los que se participa y en las maneras en que se acceden a los servicios escolares. Además de la garantía de espacios seguros para el libre desarrollo de la personalidad.

La construcción participativa de las acciones e intencionalidades del programa reconociendo los saberes de los diferentes actores

La Cátedra de paz, refuerza la promoción de acciones colectivas y la participación de todos los actores de la comunidad, reconociendo los roles, conocimientos y experiencias de cada uno.

La reflexión pedagógica permanente en los diferentes niveles de intervención del programa

Las reflexiones pedagógicas pueden desarrollarse a partir de la articulación de los temas de la Cátedra con los ejes temáticos de programa.



PARTICIPACIÓN Y VALORACIÓN DE LO PÚBLICO

Desde el ámbito de la ciudadanía, se busca reforzar en las instituciones educativas la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa, como un derecho legítimo para el pleno desarrollo de la ciudadanía. La valoración de lo público se relaciona con el fomento de acciones colectivas que busque el cuidado de los bienes comunes.

LEGALIDAD

Tanto el programa Eduderechos como la Cátedra de Paz, promueven acciones concretas para que en las instituciones educativas existan unas normas comunes que garanticen espacios libres de violencia y propicien la participación y valoración de la diversidad. El cumplimiento de esos acuerdos por parte de todos los actores educativos, afianza las relaciones y la confianza entre actores con la institución.



PARA LA REFLEXIÓN

Teniendo en cuenta las particularidades de su institución educativa, ¿cómo cree que la Cátedra de Paz puede fortalecer el proyecto de Eduderechos?

¿Por medio de qué estrategias se han desarrollado los temas del programa Eduderechos, específicamente el reconocimiento por los derechos y los mecanismos para garantizarlos?



RECOMENDACIONES

Vincule las actividades y herramientas utilizadas en el proyecto Eduderechos con los temas de la Cátedra de Paz para la cualificación de las mismas. A partir de las acciones que realiza el proyecto Eduderechos, los docentes podrían ser facilitadores de acciones colectivas para que los estudiantes exijan y ejerzan sus derechos. Desarrolle actividades para que los actores de la comunidad educativa comprendan que el establecimiento y cumplimiento de acuerdos es la mejor manera de garantizar que se respeten las normas de convivencia comunes.

PROYECTOS EDUCATIVOS AMBIENTALES - PRAE

ARTICULACIÓN DEL PRAE Y LA CÁTEDRA DE PAZ CON ENFOQUE DE CULTURA CIUDADANA

Una visión sistémica del ambiente

La Cátedra y los PRAE comparten una noción de sostenibilidad en la que es central el tipo de relación que se establece entre lo natural y lo socio-cultural.

Una concepción de formación integral

Los procesos de enseñanza - aprendizaje en la escuela buscan de manera integrada intervenir en los procesos de apropiación de conocimientos, el desarrollo de competencias y el mejoramiento de las formas de relacionarse con otros y con el ambiente. La invitación de la Cátedra es precisamente vincular sus contenidos con las estrategias de formación que se desarrollen en la institución.

Una concepción pedagógica centrada en la construcción del conocimiento significativo de la realidad ambiental

Tanto la Cátedra como el programa fortalecen el aprendizaje significativo, en la medida en que requieren que se indague por los saberes previos de los estudiantes acerca de su medio ambiente y de las formas de cuidarlo, y se los resignifique con nuevos conocimientos y prácticas de sostenibilidad.

Una concepción didáctica centrada en el diálogo de conocimientos y saberes (Competencias de pensamiento científico y ciudadano)

La Cátedra de la paz implementada desde el PRAE, además de fomentar el desarrollo de competencias, permite establecer puentes entre el conocimiento científico y saberes propios de comunidades locales (participación).

La Cátedra de paz permite pensar el cuidado del ambiente como un ejercicio ciudadano que se expresa en las prácticas cotidianas.

Una visión de la escuela abierta interdisciplinaria

La implementación de la Cátedra fortalece los procesos de transversalidad que buscan articular de manera pertinente las diferentes actividades y escenarios de aprendizaje en la escuela y fuera de ella.



SOSTENIBILIDAD

La Cátedra de Paz fortalece temas que se trabajan desde los PRAE, como el uso sostenible de los recursos naturales y la protección de las riquezas naturales de la nación y fortalece las competencias para decidir responsablemente, basados en el mejor conocimiento científico disponible y en criterios éticos como la solidaridad con las generaciones futuras.

El uso sostenible de los recursos naturales es algo que puede aprenderse de varias formas en el escenario escolar: cuidando aquellos que se usan a diario, estudiando casos en los que puedan apreciarse todas las aristas de la sostenibilidad e iniciando proyectos pedagógicos destinados a usar responsablemente recursos naturales locales.

PARTICIPACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS PÚBLICO

El medio ambiente es un bien común cuya existencia depende del cuidado que les den quienes interactúan con él actualmente. De esto depende que las generaciones futuras puedan gozar de un medio ambiente sostenible. La implementación de la Cátedra de paz desde el PRAE podría fortalecer las acciones colectivas para garantizar la sostenibilidad de los recursos naturales que hacen parte del contexto escolar.



PARA LA REFLEXIÓN

Teniendo en cuenta las particularidades de su institución educativa, ¿cómo cree que la Cátedra de paz puede fortalecer el PRAE?

¿Desarrolla actualmente en el PRAE de su institución educativa acciones tendientes a garantizar la sostenibilidad de los recursos naturales?



RECOMENDACIONES

Para que el PRAE pueda contribuir a la sostenibilidad, es importante que la lectura del contexto dé cuenta del medio ambiente en el que está ubicada la institución educativa. Esto implica observar el entorno circundante y reconocer problemáticas u oportunidades ambientales.

Las metodologías de trabajo colaborativo pueden contribuir al desarrollo de competencias para la cooperación en torno al cuidado y protección de bienes comunes ambientales.

4.2.4. Espacio participativo para la revisión del manual de convivencia

Convivencia y legalidad

Los comités escolares de convivencia pueden desarrollar procesos participativos que permitan construir una noción compartida del manual como una herramienta pedagógica para el trámite de situaciones de conflicto y regulación de las relaciones escolares, teniendo en cuenta tanto las normas y disposiciones establecidas por la ley como los imaginarios y experiencias de los miembros de la comunidad. Esa lectura y revisión colectiva puede hacer énfasis en las situaciones en las que la aplicación del manual podría vulnerar los derechos de los estudiantes y generar riesgos tanto para ellos como para la institución. Esta lectura se puede realizar a través de observación etnográfica, estudio de caso, entrevistas, grupos focales, ejercicios de cartografía social, entre otros que las instituciones incluyan.

Algunas recomendaciones

- » Para fomentar una cultura de la legalidad es clave que las leyes sean conocidas, discutidas y comprendidas por los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes.
- » En el manual de convivencia pueden establecerse estrategias de resolución pacífica de conflictos que contemplen el diálogo, el debido proceso y acciones reparadoras.
- » Una actividad pertinente, teniendo en cuenta que los contextos educativos son cambiantes, es la revisión periódica de las normas establecidas. Para esto deben generarse escenarios de participación, discusión y escucha entre los distintos actores educativos.

El conocimiento y comprensión de las normas de convivencia concertadas en los manuales podría potenciar ejercicios de auto y mutua regulación orientados a su cumplimiento y al mejoramiento de las relaciones de convivencia en la escuela.

4.2.5. Escuela de padres y madres de familia y cuidadores

Pluralidad e identidad

Otro escenario propicio para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana es la Escuela de Padres. Allí pueden trabajarse, entre otros, los siguientes ejes: a) garantizar la mitigación de las violencias basadas en género, en el marco de categorías integradoras ámbito de pluralidad e identidad y, b) desarrollar ejercicios de memoria histórica y reconciliación, que permitan compartir experiencias de violencia vividas en el contexto de conflictos sociales, y que pueden manifestarse en la escuela en comportamientos agresivos, intimidatorios y poco empáticos.

Diversidad de género

En las escuelas de padres es fundamental abordar la diversidad. Por un lado, las familias están constituidas de maneras diversas y, por el otro, se espera de madres, padres y cuidadores que acompañen el proceso de formación de la identidad de los niños, niñas y adolescentes, de tal forma que puedan desarrollar libremente su personalidad. Dado que la violencia de género es un factor preponderante en la ocurrencia de casos de violencia intrafamiliar, abordarla en su especificidad puede contribuir a mitigarla.

La violencia basada en género se expresa en prácticas de abuso de poder, que se manifiestan en agresión física, sexual, simbólica, relacional, verbal y emocional y se justifican desde la identidad y los roles de género hegemónicos, es decir, lo que social y culturalmente se define como el ideal femenino y masculino.

La violencia de género ejercida en la familia tiene causas que van más allá de lo puramente individual y están ligadas al contexto social y cultural. Puede manifestarse en agresiones de los padres / madres / cuidadores hacia los hijos o entre los demás miembros del núcleo familiar. Ahora bien, es importante entender que aunque históricamente la violencia de género ha sido ejercida contra las mujeres, otros actores sociales también han sido víctimas de esta.

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

La Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana es una oportunidad para trabajar estos asuntos con los padres de familia, con el propósito de que la transformación de imaginarios, creencias y prácticas de los padres impacte positivamente la convivencia en la escuela.

Ejemplo. ¿Cómo puedo reconocer situaciones que propician violencias basadas en género?

Si en una familia se asume que son las mujeres las que deben realizar los oficios de la casa y que a los hombres no les corresponden esas tareas, se están reproduciendo comportamientos culturales de género hegemónicos, que a la larga pueden justificar agresiones contra las mujeres.

Un estudiante le cuenta a su papá que fue víctima de burlas por parte de sus compañeros, quienes le dijeron que es afeminado. El padre le pregunta: ¿usted qué hizo? y el estudiante dice que no hizo nada, que sólo se fue del lugar. Ante esto, el papá le replica, “¡y es que usted no es hombre para defenderse!”. Este tipo de reacciones pueden propiciar actos posteriores de violencia en la escuela y reforzar estereotipos machistas.

Para la reflexión

- » ¿Qué acciones concretas se han adelantado en la institución educativa con relación a la identificación de violencias presentadas en los hogares de los estudiantes?
- » Se pueden generar actividades que indaguen acerca de las concepciones e ideas que tienen las familias en lo que respecta a la relación entre hombres y mujeres. ¿Qué actividades asumen las mujeres en el hogar y qué actividades suelen realizar los hombres?, ¿qué imaginarios tienen los participantes de la Escuela de Padres acerca de lo que son y deben ser las mujeres y los hombres?, ¿en qué espacios del hogar suelen pasar más tiempo hombres y mujeres?

Algunas consideraciones

1. En la Escuela de Padres pueden recogerse insumos para una lectura de contexto acerca de las situaciones de violencia que se viven en las familias.

2. La indagación con madres, padres y cuidadores acerca de violencia basada en género en el hogar puede ser difícil. Por tanto, es necesario fortalecer las relaciones de confianza y los espacios de diálogo, para facilitar estos procesos.
3. El comité escolar de convivencia puede articularse con otras entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para el trabajo con Escuela de Padres y así fortalecer las acciones de promoción y prevención de violencias basadas en género.
4. Presentar en la Escuela de Padres la normatividad con respecto a la violencia basada en género y violencia contra las mujeres, para reconocer cuáles son los tipos de violencia que se pueden presentar en el hogar (física, sexual, psicológica y económica).
5. Consolidar redes de apoyo entre madres, padres y cuidadores que, entre otras cosas, posibiliten la construcción de sistemas de alerta y prácticas de cuidado.

Memoria histórica y reconciliación

Los padres de familia pueden tener muchas experiencias relacionadas con hechos de violencia (condiciones de desplazamiento forzado, fronteras invisibles, pandillismo) y se espera que sean facilitadores para la comprensión de la historia del conflicto, del proceso de negociación y del escenario de posconflicto. La Escuela de Padres puede convertirse en un espacio en el que se reflexione sobre temas como la paz y la reconciliación, para así fortalecer su comprensión en los colegios. Las madres, padres y cuidadores pueden convertirse en traductores del sentido de la Cátedra y aportar en la formación de ciudadanos preparados para un país en posconflicto.

Una de las categorías integradoras que puede abordarse en este espacio es memoria histórica y reconciliación ya que, como se ha señalado, muchos madres, padres y cuidadores han vivenciado experiencias de violencia que pueden ayudar a reconstruir historias asociadas al conflicto, desarrollar narrativas de reconciliación y experiencias o iniciativas de paz en sus comunidades y, por supuesto, en las escuelas.

Para la reflexión

- » ¿Cómo su institución educativa puede generar narrativas de reconciliación en el trabajo con madres, padres y cuidadores?
- » ¿La Escuela de Padres ha elaborado algún tipo de lectura de contexto que le permita identificar las experiencias de violencia que han vivido las familias que hacen parte de la institución?

Algunas recomendaciones

- » La Escuela de Padres puede abordar el ámbito memoria histórica y reconciliación generando alianzas interinstitucionales que aporten herramientas y saberes específicos relacionados con el tema. En este caso, el Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación y el Centro Nacional de Memoria Histórica son un referente privilegiado.
- » La institución educativa puede desarrollar estrategias de motivación para garantizar la participación activa de las madres, padres y cuidadores. Las acciones de aula pueden incentivar dicha participación, por medio de actividades de trabajo en casa en las que se vinculen directamente a los integrantes de la familia.

4.2.6. Proyectos institucionales de mejoramiento del clima escolar

El clima escolar hace referencia al tipo de relaciones que tienen entre sí los miembros de la comunidad educativa. Estas se construyen en la interacción cotidiana y ocurren en escenarios diversos. Allí se ponen en juego juicios, imaginarios, decisiones y acciones. La implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana puede impactar de manera positiva las formas de relacionamiento de estudiantes, docentes y padres de familia.

En cuanto a las formas de relacionamiento

En los ambientes escolares las formas de relacionamiento están mediadas por las normas, los valores, tradiciones y creencias de los miembros de la comunidad educativa. En

otras palabras, estas variables determinan en gran medida la forma de relacionarnos con los demás. Asimismo, las nociones compartidas sobre lo que es válido y lo que no influyen en el tipo de interacciones cotidianas que se tienen.

El ambiente escolar se construye en todos los escenarios de la institución educativa, no sólo en el aula de clases. La entrada del colegio, los pasillos, los baños, la cancha, la tienda escolar e incluso las zonas aledañas a la institución son espacios de socialización en los que se puede formar ciudadanía.

Es importante comprender que las formas de interacción están más relacionadas con las normas informales que con las formales. En ese sentido, para mejorar tipos de interacción que resulten nocivos para la convivencia se pueden transformar las representaciones negativas de los otros, y generar espacios de encuentro y conocimiento mutuo. Es poco efectivo pretender cambiar la manera en que interactúan negativamente los miembros de la comunidad educativa solamente a partir de normas escritas.

Algunos ejemplos de interacciones cotidianas

Las interacciones cotidianas son los intercambios sociales que se tienen en un determinado escenario. Recibir las clases en grupo, ingresar o salir del colegio, jugar en el patio, compartir el restaurante escolar son situaciones que suponen interacciones entre individuos. Estas constituyen la base de las formas de relacionamiento que se dan con los otros.

Algunos ejemplos de formas de relacionamiento

Una forma de relacionamiento es un tipo de interacción que se ha hecho estable en el tiempo. Las formas de relacionamiento determinan la manera en la que se desarrolla la interacción. Recibir clases en grupo implica el uso ordenado de la palabra; el ingreso al restaurante implica el respeto en la fila y el cumplimiento de un horario determinado. Por su parte, si el juego en las canchas se da de manera agresiva y desordenada, la interacción será problemática.

Situación 1: en el restaurante de una institución educativa los estudiantes suelen botar la comida, no respetan la fila, desorganizan las sillas y mesas y dejan basura en todas partes.

Situación 2: en el restaurante de otra institución educativa los estudiantes no pueden conversar, deben hacer la fila, deben sentarse en mesas asignadas y recoger y limpiar sus mesas.

Situación 3: en el restaurante escolar de otra institución educativa, cada semana un grado se encarga de construir el menú, comparten los alimentos y, de manera colaborativa, se asea y organiza el espacio.

En estos tres ejemplos se muestra cómo, en una misma interacción (el restaurante escolar), se pueden suscitar diferentes formas de relacionamiento entre los actores escolares. De allí la importancia de identificar los factores que determinan la manera en la que interactúan los miembros de la comunidad escolar y en el caso de que se presenten problemas, generar mejores condiciones para el ambiente escolar.

Para la reflexión

Piense acerca del tipo de interacciones cotidianas que tienen los docentes, padres y estudiantes de la institución educativa: ¿qué tipo de interacciones cotidianas se dan en su institución educativa? ¿cómo se desenvuelven? ¿qué tipo de comunicación se establece entre ellos? ¿cuáles son los escenarios en los que ocurren interacciones más problemáticas?, ¿qué normas informales podrían promoverse para transformarlas?

Pregúntese acerca del tipo de cultura y ambiente escolar de su institución educativa: ¿cómo es la cultura escolar de su institución educativa?, ¿qué tipo de ambiente escolar -formas de relacionamiento- prima allí?, ¿quiénes podrían tener más incidencia en la transformación de la cultura y el ambiente escolar, y de qué manera se podría hacer esta incidencia?

Escenarios para la acción

Los espacios en los que uno o varios actores de la comunidad educativa interactúan son potenciales escenarios de participación. La participación en lo cotidiano ofrece ventajas en comparación con la participación formal (gobierno escolar u otras instancias de democracia representativa): permite construir comunidad a partir de normas informales, hace posible que más personas se involucren y amplía los

escenarios y mecanismos para la toma de decisiones que conciernen a todos. Estas iniciativas pueden tomar la forma de acciones colectivas en las que los individuos asuman una disposición colaborativa y trabajen para un beneficio común. Aunque los docentes y directivos pueden impulsar y fortalecer estas acciones, sería ideal que estas surgieran de los mismos estudiantes o de los padres de familia, de tal forma que se hagan corresponsables en la construcción de un ambiente escolar armónico.

Algunas recomendaciones

1. En los diferentes escenarios de relacionamiento: aulas, pasillos, canchas, tienda escolar, se pueden impulsar ejercicios de auto y mutua regulación para prevenir situaciones que afecten la convivencia.
2. La ética del cuidado hace referencia a prestar atención al contexto, a las personas involucradas y a sus emociones. Significa no evaluar las situaciones únicamente a partir de principios universales, sino de comprender lo que está implicado en un momento, escenario y personas particulares. Cuidar las relaciones implica tanto desarrollar empatía para comprender lo que el otro está sintiendo y reaccionar apropiadamente, como ser capaces de comunicarnos asertivamente. Para que los estudiantes puedan cuidarse a sí mismos, cuidar a otros y cuidar los bienes comunes se requiere tanto de la razón como de las emociones. Como se cuida lo que se valora, una buena estrategia de inicio puede ser que todos los actores de la comunidad educativa identifiquen lo que valoran en relación con la vida escolar, lo socialicen con otros y encuentren diferencias y cosas comunes. Este podría ser el insumo para realizar acuerdos en torno a lo que todos valoran y podrían cuidar en conjunto.
3. Los proyectos colaborativos en torno a bienes comunes de la escuela -sociales como la convivencia o materiales como la infraestructura escolar- pueden promover la cooperación y la corresponsabilidad en el ejercicio de la ciudadanía. Estos podrían ir desde cosas tan sencillas como pintar un mural decorativo hasta construir participativamente las normas comunes de convivencia.

4.2.7. Entornos escolares y ciudad

La Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana hace un especial énfasis en la capacidad que tienen todos los ciudadanos de contribuir a la solución de los problemas sociales. En este sentido, formar ciudadanos para la paz y la democracia significa fortalecer los alcances de la escuela, y posicionarla como un nodo de transformación de la ciudad. La escuela puede verse como el centro de una espiral que a medida que se desenvuelve, cambia los territorios de la ciudad y las comunidades, y cambia también las maneras de habitar el territorio y los comportamientos ciudadanos.

Como se sabe, los derechos de los niños, niñas y adolescentes gozan de protección especial. La escuela, como garante de estos derechos, tiene no sólo el deber, sino el poder de exigirles a la familia, al Estado y a la sociedad en general la garantía del ejercicio de los derechos de esta población. Esto significa que todos somos responsables de los niños y las niñas, en tanto que nuestras acciones pueden contribuir a que tengan una vida digna, libre de riesgos y con múltiples oportunidades para su desarrollo.

Los programas de formación para el ejercicio de la ciudadanía han buscado desarrollar capacidades y competencias que les permitan a estudiantes y demás actores de la comunidad educativa tomar decisiones de manera informada, asertiva, reconociendo las consecuencias de las mismas. Esto es precisamente lo que el programa de mejoramiento de los entornos escolares de la Secretaría de Educación del Distrito puede resignificar en la medida en que todos los actores participan de la reflexión en torno a lo público como ese ámbito compartido, regulado por todos, a partir de principios de corresponsabilidad y solidaridad.

Aunque los entornos escolares pueden ser trabajados con proyectos pedagógicos desde todas las categorías articuladoras, aquí se privilegian dos: participación y valoración de lo público y ética, cuidado y decisiones. Ahora bien, estas categorías integradoras se deben entender de manera articulada: trabajar con estudiantes en uno de estos aspectos va a enriquecer el otro necesariamente. Por ejemplo, el conocimiento y ejercicio de los derechos fundamentales de los estudiantes puede llevar a formular proyectos de impacto social (un am-

biente sano, protección de recursos naturales, estética del barrio), a valorar lo público (y transformarlo en la medida en que nos importa el parque, la calle, el barrio), y esto se relaciona con la confianza institucional (en tanto que las instituciones respondan a las necesidades que se identifiquen).

La noción de seguridad no sólo se refiere a lo que puede poner en peligro la vida y la integridad de los niños, niñas y adolescentes -esto sin embargo es prioritario-, sino también a lo que puede restringir sus capacidades para el juego, para asociarse, para pensar y elegir con libertad. Lo que es necesario percibir son las conexiones que se pueden establecer entre diferentes aspectos de la cultura, el espacio urbano, los comportamientos y los objetos de la ciudad con la seguridad. No siempre estas relaciones son directas. En las investigaciones que Corpovisionarios ha realizado sobre el tema de seguridad ciudadana se encontró que hay una relación muy estrecha (aunque no evidente) entre violencia intrafamiliar y violencia en la ciudad (Murray y Ruiz, 2012).

Para la reflexión

- » Dialogue acerca de ¿qué relación hay entre los objetos (un parque, una calle, un río, la basura, etc.) y la seguridad de los estudiantes?
- » Identifique ¿qué relación tiene la seguridad con la estética de la ciudad, los deportes, los gustos, los medios de comunicación?
- » Discuta acerca de ¿qué relación tiene la seguridad con las prácticas culturales, los prejuicios, las diferencias de género, étnicas, regionales, económicas?
- » Dialogue ¿cómo las nociones como el cuidado y autocuidado pueden usarse para pensar lo público y así establecer relaciones de solidaridad en la escuela, el barrio, la localidad y la ciudad?

Escenarios para la acción

El comité escolar de convivencia, al identificar a los actores responsables de la seguridad de los estudiantes, debe entablar un diálogo entre todos (comunidad educativa, ins-

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

tituciones estatales, ciudadanos) para pensar, reflexionar y resignificar la noción de “entornos escolares seguros”. A partir de este proceso y del conocimiento del entorno escolar, pueden proponerse acciones pedagógicas colectivas y estrategias de comunicación intensificada, dirigidas a la transformación del espacio público.

Si el reto es la coordinación institucional y comunitaria (secretarías, entidades públicas y privadas, comunidad educativa, organizaciones sociales y ciudadanía en general) la apuesta puede ser partir de un principio común articulador o, en términos del enfoque de cultura ciudadana, contar con una visión compartida y unos acuerdos mínimos. Este principio articulador debe apuntar a la resignificación del espacio público como escenario de formación y ejercicio de la ciudadanía. En otras palabras, repensar el barrio, la localidad y la ciudad como escenarios educativos en los que los estudiantes puedan desarrollar todas sus capacidades.

Algunas recomendaciones

1. Las transformaciones culturales pasan por la instauración de ritos y por la producción de símbolos que ayudan a pensar la manera como se percibe al otro y las prácticas cotidianas. En esta etapa de transición que está viviendo el país, cuyas apuestas son por la paz, la ciudadanía y la democracia, la escuela tiene la opción de enviar mensajes poderosos. Tiene la posibilidad de crear iniciativas de paz, de promover y posicionar la paz en todos los espacios de la vida social.

Los ritos tienen lugar en momentos de transición, cuando las comunidades o las personas hacen una pausa en el continuo histórico o en el trasegar de la vida cotidiana. Fortalecen la unión de la comunidad, un retorno a lo más fundamental y una especie de “volver a empezar”. Desde el enfoque de cultura ciudadana se han diseñado acciones para sellar pactos colectivos a partir de compromisos que se asumen en público y que involucran a los actores de ciudades y organizaciones que intentan superar situaciones de conflicto o propiciar la cooperación. A esto se le ha llamado la “hora cero”. Es viable pensar y diseñar este tipo de ritos, en un principio a nivel de cada institución educativa, aunque tam-

bién se puede coordinar con las Direcciones Locales de Educación (DILE) y el nivel central de la SED.

Programar un día en el cual los colegios hagan un ejercicio de reconocimiento de los entornos escolares y los riesgos que pueden representar para la comunidad educativa (esto se puede hacer mediante ejercicios de cartografía social) o, un día en el que docentes, estudiantes y padres de familia se apropien del espacio público y lo resignifiquen por medio de acciones colectivas culturales. Estas acciones pueden nacer de las fortalezas de cada institución, de sus capacidades y habilidades y del trabajo conjunto de estudiantes, docentes y familias. Al final, se podrían premiar las acciones más creativas o de mayor impacto.

2. Los conflictos y problemas que enfrenta la escuela en sus entornos escolares afectan directamente el ejercicio pleno de la ciudadanía de los estudiantes. Una calle sin pavimentar y que no cuenta con iluminación ni señalización adecuada, un parque que no ha sido cuidado, el manejo inadecuado de basuras, la venta y consumo de drogas o bebidas embriagantes cerca de la escuela, entre otros problemas, debilitan la confianza que podrían tener los estudiantes en el sentido de la ley y de su participación activa en distintos escenarios comunitarios y sociales.

Para fortalecer, por ejemplo, la confianza que tienen los estudiantes hacia los otros y hacia las instituciones, se puede proponer un ejercicio de acercamiento entre estos y la policía. Mejorar esta relación puede ser clave para aumentar la percepción de seguridad en los entornos escolares, y para que los niños, niñas y adolescentes no se sientan como parte de los problemas de seguridad. Un acuerdo al que se puede llegar, por medio de encuentros entre los agentes de policía, estudiantes y familias -que pueden ser promovidos por la institución educativa, y organizados en espacios públicos como parques o salones comunales- es que ambas partes no se vean o traten como enemigas; que, por ejemplo, la policía no requiese a los estudiantes cuando porten el uniforme escolar y no los traten como “sospechosos”.

Ejercicios de intercambio de roles: en un ejercicio teatral en el que participen docentes, padres, estudiantes y agentes de policía se podría escenificar el rol del otro. Representar la vida de personas que o no son tan cercanas o incluso se consideran rivales busca tres efectos: 1) producir empatía, en la medida en que los participantes experimentan una situación ajena 2) evidenciar y cuestionar estereotipos sobre el otro, y 3) construir soluciones conjuntas y pactos para mejorar la convivencia en los entornos escolares.

- Las niñas enfrentan, en los entornos escolares, riesgos diferentes a los niños. Por medio de ejercicios de cartografía social la escuela puede identificar los lugares de peligro de manera diferenciada y proponer acciones para la protección de su integridad.

En el Sistema Distrital de Convivencia Escolar el Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares hace parte del componente de prevención. Uno de los mayores retos de este componente es el de la articulación interinstitucional. Por ello, Bogotá cuenta con el Acuerdo 449 de 2010 que crea la política distrital de Caminos Seguros al Colegio, con la que se busca vincular a la autoridad de policía, la comunidad educativa y las comunidades circundantes a los colegios para mejorar los entornos escolares, los recorridos peatonales y el espacio público (servicios, infraestructura y señalización). Asimismo, para la implementación de esta política se requiere de la concurrencia de las Secretarías de Seguridad, Gobierno, Hábitat, Movilidad, Integración Social, Salud y Planeación, entre otras, así como otras entidades del gobierno como el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), el Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (IDPAC), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Policía de Infancia y Adolescencia.

4.3. Ruta para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

Para implementar la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana se recomienda generar una serie de acciones en el colegio que permitan la participación de toda la comunidad educativa en la definición del horizonte y de la estrategia.

En los colegios que ya presentan avances en el desarrollo de la Cátedra de Paz, se propone seguir la presente ruta e identificar aquellos elementos que aporten y la fortalezcan. En el esquema 4 se presenta cada una de las fases con sus correspondientes etapas y posteriormente se dan detalles sobre cada uno.

FASE	ETAPA
Preparación	Socialización de este documento, que contiene las orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.
	Sensibilización de los miembros de la comunidad educativa frente a la importancia de abordar la educación para la ciudadanía y la construcción de paz.
	Formación o consolidación del equipo que liderará el proceso en el colegio.
Planeación	Reconocimiento de procesos que tenga el colegio relacionados con la formación ciudadana y la construcción de paz.
	Definición del horizonte para implementación de Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.
	Diseño de la estrategia para implementación de Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.
Puesta en marcha	Implementación de la estrategia de Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.
	Desarrollo de acciones para asegurar la sostenibilidad de la estrategia.
Seguimiento	Seguimiento, monitoreo y evaluación de la estrategia para implementación de Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.

Esquema 4. Fases de la ruta de implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana en los establecimientos educativos

I. Preparación

Socialización. Tiene como propósito identificar los principales elementos de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana, así como reconocer los elementos que ya se vienen implementando en el colegio.

Pautas para su realización:

- » Estudiar en conjunto (consejo académico o equipo de docentes en pleno) este documento, tanto el contenido conceptual, como la ruta de implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.
- » Identificar el equipo dinamizador del colegio “semillero de paz”, el cual será el encargado de facilitar el desarrollo de la ruta de implementación de la Cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana y promover su sostenibilidad.

Pautas para la conformación del semillero de paz:

- » Identificar los actores de la comunidad que lo conformarán.
- » Convocar y presentar el sentido de consolidar este equipo en el colegio.
- » Establecer el plan de trabajo.
- » Realizar el acto de reconocimiento social del equipo por parte del colegio.

El semillero de paz se configura como un equipo de primeros cooperadores que dinamizan acciones colectivas en el colegio y el entorno, enriqueciendo el proyecto educativo institucional a partir de la Cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana.

Como su nombre lo indica, prepara y acondiciona el terreno para que en la escuela prosperen relaciones de convivencia, en las que la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de la diversidad, el reencuentro y la reconciliación hagan parte de la cotidianidad. Este surge de la importancia de movilizar equipos en los territorios, capaces de reconocer las particularidades y las necesidades propias de cada

comunidad educativa, y a partir de allí, generar en los colegios procesos articulados, pertinentes y contextualizados frente a la educación para la paz.

El trabajo en equipo, la autonomía escolar, la participación, el bienestar de la comunidad educativa y las miradas generacionales guiarán el ejercicio de estos semilleros, que estarán integrados por representantes de directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y egresados de cada colegio.

¿En qué contribuyen los semilleros de paz a los colegios?

- » Fortalecen acciones de paz dentro y fuera de la escuela y promueven el liderazgo y trabajo en equipo.
- » Fomentan procesos en torno a la educación para la paz que facilitan la interacción de los miembros de la comunidad educativa.
- » Empoderan a la comunidad educativa frente a la formulación, implementación y seguimiento de propuestas que fortalecen de manera autónoma las relaciones de convivencia pacífica en cada colegio.
- » Fomentan la transformación a través de la lectura crítica de la realidad.
- » Promueven la indagación, búsqueda y planteamientos de propuestas de intervención encaminadas a fomentar una cultura de paz en la escuela.
- » Generan iniciativas de investigación donde se reconozcan las propuestas de Cátedra de paz a nivel de colegio y localidad.

Sensibilización. Tiene que ver con realizar un proceso reflexivo con todos los miembros de la comunidad educativa para comprender el sentido de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Este ejercicio es igualmente pertinente tanto en colegios que están comenzando a implementar su Cátedra, como en los que ya llevan un proceso avanzado.

Pautas para su desarrollo:

- » Reflexionar sobre el sentido que tiene para el colegio y la comunidad implementar una estrategia orientada a la educación para la paz.
- » Reconocer los elementos propios del enfoque de cultura ciudadana para el fortalecimiento de la educación para la paz y su relación con los procesos con los que cuenta cada colegio en temas de educación para la paz.

Algunas preguntas orientadoras de este proceso pueden ser:

- » ¿Por qué es importante para los miembros de la comunidad educativa educar para la formación ciudadana y la construcción de paz?
- » ¿Cómo responden los procesos o proyectos que tiene el colegio a los elementos de cultura ciudadana que se presentan en estas orientaciones?
- » ¿Qué cambios es necesario realizar para que los procesos que lleva a cabo el colegio para la formación ciudadana aporten a la construcción de paz?

En este ejercicio de sensibilización, uno de los principales retos que tiene ahora la escuela es adelantar acciones para responder a las necesidades que el posconflicto demanda, así como las situaciones relativas a la convivencia en el marco del colegio y su entorno. Si bien es cierto que los colegios han desarrollado acciones constantes para garantizar la convivencia y garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes como principios de formación integral, el momento histórico que vive el país requiere de iniciativas concretas para fortalecer la comprensión de la paz, la reconciliación, la posibilidad del fin de un conflicto armado de muchos años y la esperanza de construir un país libre de violencia.

II. Planeación

Reconocimiento de procesos. Busca identificar los procesos adelantados por el colegio en temas relacionados con educación para la paz y cómo se vinculan con la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.

Algunas preguntas orientadoras de este proceso pueden ser las siguientes:

- » ¿Qué proyectos o actividades tiene el colegio que aporten a la construcción de paz?
- » ¿Quiénes están a cargo?
- » ¿Cómo se articulan o relacionan estos proyectos o actividades con las necesidades que como comunidad educativa se consideran más relevantes?
- » ¿Cómo están aportando estas actividades al fortalecimiento de competencias ciudadanas, capacidades ciudadanas o comportamientos asociados con la cultura ciudadana?
- » ¿Cómo se articulan estos proyectos o actividades con el Proyecto Educativo Institucional del colegio?
- » ¿Qué cambios se necesitan para implementar la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana en el colegio?
- » ¿En qué otros espacios de participación del colegio podría privilegiarse la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana?
- » ¿El Proyecto Educativo Institucional (PEI) considera y ofrece herramientas para articularlo a la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana?

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana

Definición del horizonte. El horizonte reconoce el contexto (necesidades e ilusiones) sobre el cual el colegio parte para definir y diseñar la estrategia de implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Este horizonte será el norte, mediante el cual se podrá orientar el sentido y el propósito de la estrategia que el colegio plantee.

A continuación se plantean dos posibilidades desde las cuales los colegios podrán definir su horizonte:

Contexto histórico del posconflicto que está iniciando el país

Aunque existen muchas opciones, una manera de lograr lo anterior es indagando acerca de las memorias, el pasado y las vivencias de estudiantes, docentes, padres y madres de familia, a través de la construcción de historias de vida. ¿Qué puede lograr una institución educativa al hacer esto? Reconocer las diferentes formas de violencia que han vivido quienes hoy hacen parte de la escuela, identificar las necesidades educativas que estas demandan y diseñar estrategias pedagógicas que ayuden a tramitarlas.

Contexto escolar (aula, ambientes escolares y entornos escolares), específicamente en el tránsito de conflictos violentos a conflictos no violentos

La cotidianidad escolar se ve afectada por violencias que impactan directamente las relaciones entre estudiantes y docentes. Los estudiantes se enfrentan a riesgos en el territorio en el que está ubicada la escuela, en el camino a la institución educativa e incluso en el interior del aula. En la escuela se dan múltiples conflictos que, si bien son parte de la vida social, degradan en violencia cuando falla la comunicación y no existen procesos para reconocer y respetar la diversidad. La Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana puede ser una plataforma para el desarrollo de prácticas orientadas a la construcción de soluciones pacíficas entre los actores de la comunidad educativa. Para elaborar el horizonte, será importante consultar toda la información que esté disponible sobre las situaciones que afectan la convivencia y el clima escolar. Para esto se recomienda mirar las Orientaciones para fortalecer los planes de convivencia, herramienta que elaboró la SED para

apoyar la labor de gestión de los comités escolares de convivencia, de acuerdo con las funciones que le otorga la Ley 1620 de 2013²³.

Diseño de la estrategia para implementar la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.

Se espera que a partir de la definición del horizonte que la comunidad educativa quiere darle a la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana, el equipo que compone el semillero de paz, lidere el diseño de una propuesta pedagógica que involucre a toda la comunidad educativa para fortalecer la formación para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de cultura de paz, a partir de la vinculación de los temas de la Cátedra.

Pautas para su desarrollo:

- » Promover la participación de diferentes actores de la comunidad para definir en conjunto cómo se quiere implementar la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Para ello es importante tener en cuenta los escenarios que se proponen en la sección 4.2.
- » Definir qué categorías integradoras de la ciudadanía se buscan desarrollar, y cuáles competencias, capacidades o comportamientos se desean promover. Lo anterior debe articularse con el horizonte que se haya trazado por parte de la comunidad. Justificar o explicar cómo se relaciona una categoría con el horizonte definido.
- » Identificar los insumos que tiene el colegio para implementar la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana (fortalezas y necesidades).

.....
23. Por medio de la Ley 1620 de 2013 se crea el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, y se definen unas funciones al comité escolar de convivencia relacionadas con la promoción, prevención, seguimiento y atención de las situaciones que afectan la convivencia y vulneran los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Referencias

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Bermúdez, C. M., Palacios, D. L., y Cálad, S. M. (2015). *Construir una Cultura de Paz desde la Política de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Contribuciones de la SED a una propuesta de Educación para la Paz*. Bogotá, D.C.
- Bustamante, A. y Chau, E. (2014). Reducing moral disengagement mechanisms: A comparison of two interventions. *Journal of Latino-Latin American Studies*, 6, 52-63.
- Camargo, N., Chau, E. y Merizalde, C. (Eds.) (2016). *Documento de carácter metodológico que proponga orientaciones específicas para el desarrollo de competencias y capacidades ciudadanas de manera integrada a diferentes áreas disciplinarias de los currículos escolares*. Bogotá, D.C.: Universidad de los Andes.
- Castro, M. A. (2015). Los museos escolares de la memoria. *Revista CeroSetenta*, Julio 22. Recuperado de: cerosetenta.uniandes.edu.co/los-museos-escolares-de-la-memoria

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *La memoria histórica llega al aula*. Bogotá, D.C.: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de: www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/la-memoria-historica-llega-al-aula
- Concejo de Bogotá, D. C. (09 de julio de 2004). Implementa la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación y otras disposiciones. (Acuerdo 125 de 2004).
- Concejo de Bogotá, D. C. (09 de julio de 2004). Reglamenta el Acuerdo 125 de julio 9 de 2004 por el cual se modifica y adiciona el Acuerdo Número 21 del 9 de diciembre de 1998, y se implementa la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación y se dictan otras disposiciones”. (Decreto 024 de 2005).
- Concejo de Bogotá, D. C. (10 de septiembre de 2008). Consejos consultivos y mesas locales de política educativa. (Decreto 293 de 2008).
- Concejo de Bogotá, D. C. (06 de octubre de 2008). Estructura, objetivos y funciones de la Secretaría de Educación del Distrito. (Decreto 330 de 2008).
- Concejo de Bogotá, D. C. (20 de noviembre de 2008). Composición de consejos consultivos y mesas locales de política educativa. (Resolución 4491 de 2008).
- Concejo de Bogotá, D. C. (27 de diciembre de 2010). Conformación de instancias de participación y representación del sector educativo. (Resolución 3612 de 2010).
- Congreso de la República de Colombia. (08 de febrero de 1994). Ley general de educación. (Ley 115 de 1994).
- Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). Cátedra de Paz. (Ley 1732 de 2014).
- Congreso de la República de Colombia. (25 de mayo de 2015). Cátedra de Paz. (Decreto 1038 de 2015).
- Chaux, E., Camargo, N. & Merizalde, C. (Eds.) (2016). *Documento de carácter metodológico que proponga orientaciones específicas para la promoción de climas de aula escolares que contribuyan al desarrollo de competencias y capacidades ciudadanas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A.M. (Eds.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana.
- Chaux, E., Bustamante, A., Jiménez, M., & Velásquez, A.M. (en elaboración). *Clima de aula y clima escolar en Colombia*.

- Corredor Aristizábal, J. A., Wills Obregón, M. E., Rocha Solano, M. A., & Machado Forero, M. J. (2015). *Los caminos de la memoria histórica*. (A. Barragán, Ed.). Bogotá D.C.: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- De Zubiría, J. (2017). ¿Cuál es su estilo de autoridad con sus hijos? *Semana Educación*, enero 10. Tomado de: www.semana.com/educacion/articulo/estilos-de-autoridad-crianza-hijos-padres/419164.
- Dukuen, J. (2001). Temporalidad, Habitus y violencia simbólica. Génesis de una teoría de la dominación en la obra de Bourdieu. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, N° 2, 1-16.
- Eliás, N. (1996). *La sociedad cortesana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (1985). Rationality, morality and collective action. *Ethics*, 96: 136-155.
- Girard, R. (1985). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Hoyos, L. E. (2002). Violencia. En *La Filosofía y la Crisis Colombiana*. Rubén S. M. & Adolfo G. M. (eds.). pp. 89-118. Bogotá: Taurus – Universidad Nacional de Colombia.
- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (2015). *Civinautas*. Bogotá: Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. Recuperado de: idpc.gov.co/civinautas
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Jones, E. E. and Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: the attribution process in social psychology. In: Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (2): 220–226. Florida: Academic Press.
- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford, MA: Oxford University Press, 2005.
- Mesa, J. A. et al. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2004). *Serie Guías No. 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. *Cartilla 1. Brújula: Programa de Competencias Ciudadanas*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2011a). *El desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela*. Bogotá: Opciones Gráficas Editores. http://opcionlegal.org/sites/default/files/pactos_en_el_aula.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2014). *Retos y sentidos de la transversalidad*. Ruta Maestra. Ed. 9, 82-85.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016a). *Propuesta de desempeños de educación para la paz para ser enriquecidos por los docentes de Colombia*. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016b). *Secuencias didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Bogotá: Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales y divorcio entre Ley, Moral y Cultura. *Análisis Político*, (21), 37-48.
- Mockus, A. (1999). *Comunicación intensificada y cultura ciudadana: caso*. Bogotá. Quito: Flacso.
- Mockus, A. (2002). *Convivencia como armonización entre ley, moral y cultura*. *Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Mockus, A. (2003). *Cultura Ciudadana y Comunicación*. *Revista La Tadeo*, 68, 106-111.
- Mockus, A., & Corzo, J. (2003). *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos*. Bogotá: IEPRI-Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A., et al. (2004). *Guía práctica de cultura ciudadana*. Documento inédito.
- Murraín, H., y Ruiz, J. M. (2012). La cultura ciudadana y la agenda de políticas de seguridad. En A. Mockus, H. Murraín, & M. Villa (Eds.), *Antípodas de la violencia. Desafíos de cultura ciudadana para la crisis de (in) seguridad en América Latina* (pp. 1-22). Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Nelsen, J. y Lott, L. (1999). *Disciplina con amor: Cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Nelsen J. y Lott, L. (2005). *Disciplina Positiva para adolescentes*. Naucalpan: Ediciones Ruz.

- Nelsen, J. (2009) *Disciplina Positiva* (2da. ed.). Naucalpan: Ediciones Ruz.
- Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, S. (2013) *Positive Discipline in the classroom* (4ta. ed.). New York: Three Rivers Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, Teachers College Columbia University.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Olson, M. (1971) [1965]. *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups* (Revised ed.). Harvard University Press.
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México: UNAM-CRIM-FCE.
- Rosa, E. (1998). *Metatheoretical Foundations for Post-Normal Risk*. *Journal of Risk Research*, 1(1):15-44.
- Organización de las Naciones Unidas (s. f. a). *Objetivos de Desarrollo Sostenibles*. En: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (recuperado el 12 de enero de 2017).
- Organización de las Naciones Unidas (s. f. b). *Objetivo 16: Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas*. En: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/> (recuperado el 12 de enero de 2017).
- Pavajeau, A., Meier, I. y Chau, E. (2013). *Prevención de la discriminación y la intimidación por homofobia: Propuesta de actividades*. Documento sin publicar. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ruiz-Silva, A., y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá D. C.
- Saldarriaga, L. M. (2004). *Aprendizaje cooperativo*. En E. Chau, J. Lleras. & A.M. Velásquez (eds.) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional- Universidad de los Andes, pp.59-81.
- Saldarriaga, A. M. (2006). *Reconocimiento de emociones y empatía en niños y jóvenes ante cuatro pinturas*. Trabajo de grado sin publicar. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Departamento de Psicología.
- Sandoval, B. y Sánchez, A. (2011). *Pactos de aula: una estrategia pedagógica para la convivencia pacífica y el desarrollo de competencias ciudadanas*. En: MEN, OIM, UNICEF, Corporación Opción Legal, *Desarrollo de competencias ciudadanas en contextos de violencia*. Bogotá, Opciones Gráficas Editores.
- Secretaría de Educación del Distrito (2014). *Documento Marco: Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Taylor, C. (1993). *Multiculturalismo y política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica: México D.F.

- 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*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes. Pp. 75-81.
- Umaña, A. M. (2016). *Empatía y manejo de la ira a través de la literatura infantil en preescolar*. Tesis de Pregrado en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- UNESCO/OREALC. (2013). Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el caribe? Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO Santiago). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Vega, L. M. y Diazgranados, S. (2004). Competencias ciudadanas en lenguaje. En: E. Chaux, J. Lleras & A. M. Velásquez (Eds.) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes (pp. 193-211).



@Educacionbogota



/Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito

Avenida El Dorado No. 66 - 63

Teléfono: (57+1) 324 1000

Bogotá, D. C. - Colombia