

La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia

Manuela Jiménez

Magíster en Psicología.
Ph.D. (C) in Educational Psychology-
Applied Developmental Sciences,
University of Virginia, Charlottesville, USA
manuela.jimenez@convivenciaproductiva.org

Juanita Lleras

Master (C) of Public Administration,
Public and Nonprofit Management
and Policy, New York University,
New York, USA
juanitalleras@yahoo.com

Ana María Nieto

Magíster en Educación.
Ed.D. (C) in Culture, Communities
and Education, Harvard University,
Cambridge, USA
ananieto7@hotmail.com

Resumen

El Programa Nacional de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004) estableció un cambio en la propuesta gubernamental para la promoción de la educación cívica y ciudadana en las instituciones educativas del país, al pasar de un énfasis en conocimientos y valores hacia un énfasis en competencias. Este cambio incluyó la elaboración y socialización de estándares en competencias ciudadanas, al igual que nuevos procesos de evaluación y pedagogía de la educación ciudadana.

Este artículo aborda la pregunta de cómo desarrollar e implementar de manera sostenible una nueva pedagogía, acorde con los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. El objetivo es presentar las diferentes estrategias mediante las cuales un programa de promoción de convivencia y prevención de la agresión (Aulas en Paz) ha afrontado los retos encontrados durante su desarrollo, y particularmente en el proceso de expansión nacional.

Para lograrlo, se hace un análisis del proceso de diseño, implementación y evaluación que ha tenido el programa, identificando las distintas categorías problemáticas que se han presentado, así como las soluciones generadas; se identifican tres retos, que se deben tener en cuenta en el proceso de desarrollo e implementación de programas enfocados en competencias ciudadanas: la formación docente, la institucionalización y la sostenibilidad del programa en las instituciones educativas.

Finalmente, se evidencia la complejidad y dificultad de mantener la calidad de un programa mientras se busca aumentar su incidencia y cobertura.

Palabras clave

Educación para la paz, solución de conflictos, violencia escolar, política educativa, Colombia (fuente: Tesoro de la Unesco).

Fecha de recepción: 2009-07-13 | Fecha de aceptación: 2010-10-21

ISSN 0123-1294 | Educ.Educ. Vol. 13, No. 3 | Septiembre-diciembre de 2010 | pp. 347-359

Peace Begins in the Classroom: Evaluation of a Program to Reduce Violence in Colombia

Abstract

The National Citizenship Skills Program instituted by the Ministry of Education (2004) marked a change in the government's proposal to encourage education in citizenship and civics at the nation's public schools. It did so by shifting the emphasis from knowledge and values to skills. This change included the development and socialization of standards for citizenship skills, in addition to new processes to impart and evaluate education in citizenship. This article addresses the question of how a new type of education, specifically one that is consistent with the standards proposed by the Ministry of Education, can be developed and implemented in a sustainable way. The objective is to outline the different strategies a program to promote peaceful coexistence and to prevent aggression (Classrooms at Peace) applied to deal with the challenges it faced during the developmental stage and particularly when going to national scale.

The process used to design, execute and evaluate the program is analyzed by identifying the various categories or types of problems that arose, and the solutions that were reached. The study pinpoints three types of challenges to be considered when developing and conducting programs focused on citizenship skills: teacher training, making the program part of the institutional framework, and ensuring its sustainability in schools. It also underscores the complexity and difficulty of maintaining the quality of a program, while trying to broaden its influence and coverage.

Key words

Education for Peace, Conflict Management, School Violence, Education Policy, Colombia (Source: Unesco Thesaurus)

A paz começa na sala de aula: avaliação da redução da violência na Colômbia

Resumo

O Programa Nacional de Competências Cívicas do Ministério da Educação Nacional (2004) estabeleceu uma mudança na proposta do governo para promover a educação cívica e cidadã nas instituições de ensino no país, passando de uma ênfase no conhecimento e valores para a ênfase nas competências. Essa mudança incluiu o desenvolvimento e socialização das normas de competências de cidadania, bem como novos processos de avaliação e pedagogia da educação para a cidadania.

Neste artigo se aborda a questão de como desenvolver e implementar uma nova pedagogia de forma sustentável, em conformidade com as normas propostas pelo Ministério da Educação. O objetivo é apresentar as diferentes estratégias pelas quais um programa para promover a convivência e a prevenção de agressão (Salas de Aula em Paz) tem enfrentado os desafios encontrados durante seu desenvolvimento, em especial no processo de expansão nacional.

Analisa-se o processo de desenho, implementação e avaliação do programa, identificando as categorias problemáticas que surgiram e as soluções geradas. Identificam-se três grandes desafios que devem ser levados em conta no processo de desenvolvimento e implementação de programas focados em competências cívicas: formação de professores, institucionalização e sustentabilidade do programa nas instituições de ensino.

Finalmente, mostra a complexidade e a dificuldade de manter a qualidade de um programa e se procuram maior impacto e cobertura.

Palavras-chave

Colômbia, educação para a paz, políticas educacionais, resolução de conflitos, violência nas escolas (fonte: Tesouro da UNESCO).

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar las diferentes estrategias mediante las cuales el programa de promoción de la convivencia y prevención de la agresión Aulas en Paz ha afrontado los retos encontrados en las evaluaciones realizadas hasta el momento y en el pilotaje de la expansión nacional. En la primera parte se presenta el programa: la propuesta de competencias ciudadanas que lo sustenta, sus diferentes componentes y los principios pedagógicos de los que comienza su diseño. En una segunda parte se identifican los retos experimentados por el programa en las evaluaciones hasta ahora realizadas y en la fase actual de pilotaje de expansión nacional, el cual se lleva a cabo en el marco del Proyecto para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas en Contextos de Violencia, auspiciado por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Usaid (MSI-Cimientos) y Unicef. Frente a cada reto identificado se enuncian las estrategias hasta ahora desarrolladas por el programa para superarlo. Al final, a manera de conclusiones, se identifican los retos que aún se mantienen, pensando en generar diálogo con experiencias similares que estén en proceso de expansión.

Antecedentes

En el 2004, el Ministerio de Educación Nacional puso en marcha el Programa Nacional de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 3), el cual involucraba la educación cívica y ciudadana, y le proponía a todas las instituciones educativas del país la idea de que, al ser parte de la vida cotidiana de estudiantes, maestros y padres, “la educación cívica y ciudadana debe basarse en competencias y no exclusivamente en conocimientos” (Jaramillo, 2009, p. 25).

Esta idea generaba un cambio frente a propuestas previas para la educación ciudadana, como los Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos (Ministerio de Educación Nacional, 1998) y los Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democrática (Ministerio de Educación Nacional, 1998), propuestas que no solo dividían la educación ciudadana entre conducta ética y formación para la democracia, sino que además enfatizaban en conocimientos. La manera como este énfasis en

conocimientos y en valores promueve el comportamiento cívico y ciudadano parte del supuesto de que los valores son principios morales generales *compartidos por toda la comunidad*, por lo que todas las personas de esta comunidad comprenden de igual manera cómo se debe poner en práctica determinado valor, y deben aceptarlos tal y como son presentados. Además, considera que para que un estudiante pueda poner en práctica estos valores, solamente es necesario que sepa cómo se debe comportar, cuál es el **deber ser** de su conducta. Estos supuestos plantean una diferencia con la propuesta de competencias ciudadanas, que enfatiza en el desarrollo de habilidades (aunque acompañadas por conocimientos específicos) que permitan que el estudiante no solo conozca qué debe hacer sino que *sepa cómo hacerlo*. Según esta propuesta, al desarrollar estas habilidades los niños y las niñas construyen por sí mismos y de manera crítica realidades que promueven la convivencia pacífica, en comparación con realidades donde los valores son impuestos por un grupo específico de la comunidad (Kohn, 1997; Jiménez, 2007).

Este avance en los estándares educativos nacionales supone un adelanto similar en la pedagogía de la educación cívica y ciudadana hacia una pedagogía enfocada más en el desarrollo de competencias que en la transmisión de conocimientos. Esto, igualmente, demanda una movilización de las instituciones educativas hacia la promoción de ambientes más democráticos y de participación por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa. Durante los talleres de socialización de los estándares de competencias ciudadanas, realizados en todo el territorio nacional por parte del Ministerio de Educación, fue constante la pregunta de los docentes frente a metodologías concretas, para en realidad desarrollar competencias ciudadanas en sus aulas de clase.

Programa Aulas en Paz

Buscando empezar a dar respuesta a esta duda, el grupo de Agresión, Conflictos y Educación

para la Convivencia, del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, dio inicio, en el 2005, al desarrollo del programa Aulas en Paz, que tiene como objetivo promover la convivencia y prevenir la agresión a través del desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de 2º a 5º de primaria y en sus familias. El programa parte del concepto de ciclo de violencia (Chaux, 2003; Dodge, Bates & Pettit, 1990; Widom, 1989), que plantea que quienes están expuestos durante su niñez a violencia tienen mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos (Chaux, Arboleda & Rincón, en revisión; Dodge, Bates & Pettit, 1990; Guerra, Huesmann & Spindler, 2003; Schwartz & Proctor, 2000; Slaby & Guerra, 1988; Torrente & Kanayet, 2007), y que, de no ser intervenidos, hay una mayor probabilidad de que quienes presentan comportamientos agresivos durante la niñez, sigan actuando de esta manera cuando adultos (Chaux, 2003; Huesmann, et al., 1984). En este sentido, el programa busca contribuir con la modificación de la forma como se establecen relaciones en las instituciones educativas y romper con los ciclos de violencia.

Para cumplir con sus objetivos, el programa multicomponente Aulas en Paz busca trabajar de manera integral en los diferentes espacios de socialización de los estudiantes (aula, amigos y familia), bajo la premisa de que si una intervención se realiza simultáneamente en varios espacios, el estudiante tendrá mayores oportunidades de desarrollar las competencias, al ser necesario un constante proceso de acomodación a los cambios que se van generando en los diferentes sistemas (Jiménez, 2007).

Esta premisa parte de la experiencia positiva de programas como Fast Track (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999) y el de Prevención de Montreal (Tremblay, Pagani, Mâsse, Pagani & Pihl, 1995). Estos programas, que incluyen componentes focalizados con los estudiantes más agresivos, mostraron ser efectivos en la prevención de la agresión. El Programa de Prevención de Montreal es, probablemente, el que mayor impacto ha tenido en el mundo, y mantiene algunos efectos positivos quince años después de puesto en práctica (Chaux, 2005).

Es importante mencionar que aunque el impacto de programas con componentes focalizados es muy significativo, la implementación de este tipo de componentes requiere de la movilización de más recursos para que sea posible de-

sarrollarlos, haciéndolos más costosos. De acuerdo con lo anterior, y en la búsqueda de un programa sostenible, replicable y menos costoso (Ramos, Nieto & Chaux, 2006), Aulas en Paz optó por incluir tres componentes (Chaux & Jiménez, 2009):

1. Un currículo desde segundo hasta quinto de primaria, en el que los estudiantes aprenden maneras pacíficas de manejar sus conflictos y de servir de mediadores en los conflictos de sus compañeros. Además, los estudiantes aprenden a frenar la intimidación escolar, es decir, las situaciones en las que una o varias personas agreden sistemáticamente a alguien que por lo regular no tiene cómo defenderse (también se conoce como matoneo, acoso escolar, o *bullying*, en inglés) (Olweus, 1993).
2. Un refuerzo semanal en pequeños grupos (grupos heterogéneos), compuestos por dos estudiantes, identificados al comienzo por profesores y otros estudiantes como los más agresivos del curso (estudiantes focalizados), y cuatro estudiantes, identificados como los más prosociales. Esta conformación de los grupos permite que los más prosociales se conviertan en modelos de comportamiento social para los inicialmente más agresivos, que son quienes requieren de mayor apoyo en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Esta estrategia ha sido positivamente evaluada en otros programas, como el de Prevención de Montreal (Tremblay, Pagani, Mâsse, Pagani & Pihl, 1995).
3. Visitas a los hogares, talleres en la escuela y llamadas telefónicas a padres y madres de familia, que buscan que la familia sea un espacio más de práctica de las habilidades que los estudiantes están aprendiendo. Al igual que en el caso de los grupos heterogéneos, las visitas a los hogares están dirigidas a aquellas familias que requieren de un mayor apoyo.

El programa ha sido diseñado teniendo en cuenta siete principios pedagógicos (Chaux, Busta-

mante, Castellanos, Jiménez, Nieto, Rodríguez, Blair, Molano, Ramos & Velásquez, 2007; Díaz, 2009), que permiten que las actividades realmente sean acordes con el enfoque de competencias ciudadanas. Estos principios son:

1. Aprender haciendo: busca que el desarrollo de las competencias ciudadanas se haga a partir de la puesta en práctica de las mismas.
2. Aprendizaje significativo: se refiere al grado en que las actividades se relacionan con situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes.
3. Reflexión: busca hacer conciencia del desarrollo de competencias y facilita el cuestionamiento de creencias.
4. Desempeño según la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD): busca que el grado de dificultad de la actividad propuesta jalone el nivel de aprendizaje en el que está el niño, de tal manera que la actividad no sea tan difícil, y el estudiante la pueda realizar, ni tan fácil que no resulte retadora (Vigotsky, 2004).
5. Motivación: se refiere al interés que presentan los niños en realizar la actividad sin necesidad de recompensas externas.
6. Aprendizaje por observación: busca que los estudiantes aprendan a partir de la observación de los aprendizajes que otros realizan.
7. Aprendizaje cooperativo: busca que los miembros del grupo interactúen entre sí durante el proceso de aprendizaje, para que este se manifieste tanto de manera individual como colectiva.

Mediante la observación directa de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades, el programa ha buscado evaluar estos principios en la práctica (Chaux y cols., 2006; Cubillos, 2006; Ramos, 2007; Zuluaga, 2006), con el fin de asegurar coherencia entre las actividades diseñadas, estos principios y el desarrollo de competencias.

Con estas actividades, piloteadas y evaluadas, y con la garantía de ser coherentes con los principios pedagógicos, el programa consideró que ya contaba con una metodología concreta de desarrollo de competencias ciudadanas en el aula de clase. De esta manera, Aulas en Paz daba respuesta a la inquietud manifestada por los docentes en los talleres de socialización de los estándares de competencias ciudadanas formulados por el Ministerio de Educación Nacional.

Retos y estrategias encontrados en la evaluación y el pilotaje de expansión nacional del programa Aulas en Paz

En las discusiones del Plan Decenal de Educación 2006-2016 (Ministerio de Educación Nacional, 2008a), el país coincidió en la importancia de la educación para la convivencia pacífica, al identificar este tema como uno de los diez retos principales de la educación. En esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional estableció algunas estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación en el país. Entre estas se incluyen: selección y cualificación de programas para el desarrollo de competencias ciudadanas acordes con las necesidades de los contextos locales y regionales; estrategias hacia el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las Secretarías de Educación, para que brinden un acompañamiento permanente y de calidad a las instituciones educativas; promoción de una mayor coherencia entre los Planes de Apoyo al Mejoramiento (PAM) y los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) (Ministerio de Educación Nacional, 2008b).

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional dio inicio al Proyecto para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas en Contextos Afectados por la Violencia en el 2008, cuyos objetivos son:

- a) Identificar, acompañar, cualificar y sistematizar programas estructurados que desarrollen competencias ciudadanas y coadyuven a la transformación de prácticas pedagógicas en las instituciones educativas.
- b) Brindar asistencia técnica a las secretarías de educación, así como a los departamentos y municipios, para fortalecer su capacidad de gestión y acompañamiento a las instituciones educativas en la implementación y sostenibilidad de estos programas y su articulación a los PEI y PMI desde el desarrollo de competencias ciudadanas.
- c) Desarrollar estrategias de formación permanente de docentes y agentes educativos,

para poner en marcha los programas en las instituciones educativas.

El programa Aulas en Paz fue seleccionado por el Ministerio de Educación Nacional como el primero para ser implementado y cualificado en el marco de este proyecto, por su acertada estructuración, y porque había sido evaluado y mostraba logros concretos en el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula de clase. Esta selección consideró los resultados de las dos implementaciones y evaluaciones que se habían realizado hasta el momento (Ramos, Nieto & Chaux, 2006; Jiménez, 2007). El proceso de expansión a regiones diferentes al contexto original del diseño del programa, junto con los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas, le planteó al programa nuevos retos y tal vez la realización de la primera evaluación sobre su efectividad (Kam, Greenberg & Walls, 2003). A continuación se presentan los retos que enfrentó el programa durante el proceso de expansión nacional y las diferentes estrategias desarrolladas para superarlos.

La formación docente

La primera experiencia de aplicación del programa con todos sus componentes se llevó a cabo en el 2006, en una institución educativa en concesión de la ciudad de Bogotá, y estuvo acompañada por un proceso de evaluación cualitativa, con observaciones al inicio, durante y después de su análisis (Ramos, Nieto & Chaux, 2007). La evaluación consistió en 100 horas y media de observaciones participativas (durante el componente de grupos heterogéneos) y no participativas (durante las horas de clase y en recreo), las cuales fueron consignadas en diarios de campo y luego analizadas; esto generó un conteo de frecuencias de cada una de las cuatro categorías centrales (agresión, comportamientos prosociales, interrupciones por indisciplina y seguimiento de instrucciones), así como un análisis cualitativo que ilustraba cada una de estas cuatro categorías. En los tres momentos del año también se les preguntó a los estudiantes: “¿Quiénes son tus amigos?”, lo que permitió contar el número de compañeros del curso que los niños referían como sus amigos y el número de veces que eran mencionados como amigos por los compañeros del curso (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

Esta primera evaluación mostró resultados muy positivos: tras la implementación del programa se obser-

vó una disminución en los niveles de agresión e indisciplina en el aula, y en la forma como estas situaciones se manifestaban, así como un aumento en las conductas prosociales de los estudiantes. Las observaciones iniciales mostraron situaciones frecuentes de peleas con puños, patadas e insultos, e interrupciones constantes de las actividades académicas en clase. Al finalizar el análisis se observaron situaciones de cuidado y apoyo que al comienzo eran de rara ocurrencia, inclusive en algunos casos promovidas por los estudiantes que en principio habían sido identificados como los más agresivos. Por otro lado, tras la aplicación del programa fue posible observar que estudiantes que al inicio del año reportaban tener pocos o ningún amigo, empezaban a integrarse al resto de la clase, en algunos casos contabilizando más de 20 amigos en su salón (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

La segunda evaluación (Jiménez, 2007) fue más amplia, en la cual se incluyeron once cursos de los grados cuarto y quinto de tres instituciones educativas, dos de ellas en concesión y una pública de la ciudad de Bogotá. Esta evaluación buscó establecer el efecto de la implementación del programa completo (con todos sus componentes) y contrastarlo con la aplicación exclusiva del componente de aula, por lo cual los cursos se asignaron de manera aleatoria a una de tres condiciones: programa completo, componente de aula y grupo control. Esta evaluación se enfocó en los niveles de competencias ciudadanas y agresión de los estudiantes (medidos a través de instrumentos de autorreporte y reporte de pares), y en el clima de aula, evaluado a través del análisis de videos tomados al inicio y al final del año escolar.

Los resultados de esta evaluación no fueron tan alentadores como los de la primera: al finalizar el año, los niveles de agresión de los cursos donde se implantó el programa completo eran mayores que en los demás grupos, y no se presentó ninguna diferencia significativa en las competencias evaluadas. Al analizar más a fondo los resultados, se encontró que el origen de estas diferencias eran

los cursos pertenecientes a una de las tres instituciones, la cual se caracterizaba por tener un esquema de docente por curso (es decir, un solo docente orienta la gran mayoría de las clases), a diferencia del esquema de docente por materia (un docente orienta sólo una materia a todos los cursos del mismo grado) que tenían las otras dos instituciones. Al mirar solamente los efectos en las dos instituciones, se observó un mayor nivel de asertividad en los cursos que recibieron todo el programa.

La diferencia de esquema del docente fue de gran relevancia para la implementación del programa, ya que al analizar el clima de estas aulas se encontró que en aquellas donde se registró mayor cambio eran aulas más democráticas, es decir, en las que se establecían relaciones de cuidado y existía un alto nivel de estructura, que permitían poner en práctica normas concertadas (Jiménez, Andrade & Chau, 2008).

Con base en estos resultados, el programa decidió incluir un componente de formación docente que brindara las herramientas necesarias para lograr una implementación adecuada y promover en las aulas un clima coherente con el desarrollo de las competencias ciudadanas y la promoción de la convivencia.

Adicionalmente a este reto encontrado en la evaluación del programa, el pilotaje de expansión nacional evidenció que:

- El programa le apuesta al desarrollo y vivencia en el aula de clase de competencias ciudadanas, y en algunos casos la formación inicial docente impide que estas movilizaciones tengan lugar, porque los docentes en las instituciones educativas tienen unas prácticas pedagógicas muy establecidas que les cuesta trabajo dinamizar.
- Los docentes, en el desarrollo de su tarea, incluyen propuestas de trabajo muy creativas y dinámicas, pero en algunos casos se podrían alejar de los diseños iniciales y de los principios pedagógicos del programa.

Dadas estas condiciones, se diseñó la estrategia de formación dirigida a los docentes en ejercicio encargados de implementar el componente de currículo en el aula de clases, y a los docentes y otros profesionales en formación encargados de implementar los componentes de grupos

heterogéneos y familia como parte de sus prácticas profesionales de grado.

La estrategia apunta a dos objetivos principales: por una parte, busca formar a los docentes para la adecuada implementación de los componentes de trabajo con estudiantes y familias, y, por otra, promover el desarrollo de competencias ciudadanas en los docentes, que les permitan generar en sus aulas un clima coherente con el desarrollo de las competencias ciudadanas y la promoción de la convivencia, así como potencializar y apoyar a los estudiantes en su propio proceso de desarrollo de competencias. De esta manera, el programa de formación docente busca contribuir a la dinamización de las prácticas pedagógicas de los docentes y a generar una mayor comprensión de los principios pedagógicos del programa, que permita a los docentes generar propuestas y reflexiones permanentes en el aula, más coherentes con el desarrollo de competencias ciudadanas.

Institucionalización del programa

De manera coherente con los planteamientos de líderes e investigadores en el campo de evaluación de programas de intervención (Greenberg, 2000), la segunda evaluación del programa también consideró las condiciones de implementación. Es decir, esta evaluación incluyó datos sobre cómo se estaba desarrollando el programa en las aulas de clase (por ejemplo: ¿la evolución del currículo es consistente con el diseño inicial?, ¿se tuvieron en cuenta los principios pedagógicos del programa?, etc.). El análisis de estos datos permitió establecer cómo esta variabilidad puede afectar el impacto del programa en las instituciones educativas.

El análisis de las condiciones de implementación en las distintas instituciones educativas durante la segunda evaluación del programa reveló que hubo problemas de fidelidad en la implementación (Jiménez, 2007). De manera específica, en el colegio con los resultados menos positivos se hicieron cambios en la conforma-

ción de los grupos heterogéneos que tuvieron un impacto negativo sobre los resultados del programa. Aunque inicialmente en este colegio los grupos se conformaron teniendo en cuenta lo propuesto por el programa (dos niños focalizados y cuatro niños prosociales), a lo largo del año el número de niños focalizados en los grupos aumentó y disminuyó la cantidad de estudiantes prosociales, invirtiendo así la proporción establecida. Este cambio se dio debido a la motivación de los docentes de lograr un mayor impacto al aumentar la cobertura de este componente y por la falta de claridad en la institución educativa sobre los requisitos necesarios para la adecuada implementación del programa.

Además de estos resultados, evidenciados en la evaluación del programa, el pilotaje de expansión nacional mostró la necesidad de buscar diferentes estrategias que permitan que las directivas (rectores, coordinadores académicos, representantes de padres de familia, estudiantes y docentes) conozcan el programa. Igualmente, se identificó la importancia de articular el desarrollo de los programas con los procesos en el interior de la institución educativa y su articulación con documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y el Manual de Convivencia, que permitan generar un sistema de apoyo y fortalecimiento para la futura implementación del programa Aulas en Paz.

Teniendo en cuenta este reto, el programa, en el proceso de expansión nacional, diseñó dos estrategias para su institucionalización en los colegios. Por un lado, un trabajo específico para la formación de directivos docentes, y por otro, un acompañamiento permanente a las instituciones educativas en la implementación del programa.

La estrategia de formación de directivos docentes apunta a la totalidad de la institución educativa, promoviendo la transformación de la misma en un ambiente democrático que favorezca el desarrollo de competencias ciudadanas. La segunda estrategia consiste en un acompañamiento específico en gestión a todas las instituciones educativas partícipes de la expansión, en donde se promueve la inserción del programa Aulas en Paz en el PEI y en el PMI. Adicionalmente se fomenta una revisión de los manuales de convivencia, en la búsqueda de que estos promuevan ambientes democráticos que favorezcan el desarrollo de competencias ciudadanas en la comunidad educativa.

La interlocución con los diferentes colegios en los cuales se está trabajando en el pilotaje de expansión nacional del programa ha permitido un avance importante hacia la inserción del programa en los documentos institucionales, y la movilización de recursos técnicos, humanos y económicos hacia la sostenibilidad del programa en cada uno de los colegios. Sabemos que el sector educativo está fuertemente influenciado por propuestas de corto aliento, que desaparecen a mediano plazo. Por esto, es un empeño del programa Aulas en Paz lograr dejar capacidad instalada en cada una de las instituciones educativas, para que la propuesta siga siendo implementada de forma autónoma en las distintas regiones.

La sostenibilidad

El piloto de expansión del programa evidenció dos elementos para tener en cuenta en la implementación en nuevas regiones que hasta el momento no habían sido claros, dadas las condiciones iniciales de diseño y validación del programa. Las dos necesidades son:

- Ajustar el programa a las particularidades de las distintas regiones y favorecer el intercambio de experiencias y adelantos investigativos del programa con los aportes de las regiones.
- Buscar interlocutores permanentes en la región para la sostenibilidad del programa, dado que el trabajo para el desarrollo de competencias ciudadanas desde la escuela es una apuesta retadora y compleja de llevar a cabo, que requiere del apoyo de diferentes estamentos del sector educativo y de los recursos e instituciones de la región.

Dadas estas necesidades, se diseñaron dos estrategias de trabajo: una de lectura de contexto, para incluir ajustes en el programa, y otra de gestión interinstitucional en región.

La primera estrategia busca conocer las diferentes realidades sociales y culturales de las regiones en donde se implementa el programa. En

este sentido, la primera labor de la estrategia de expansión consistió en un proceso de lectura de contexto en cada una de las cuatro regiones seleccionadas, a saber: Magdalena, Urabá chocoano y antioqueño, Catatumbo y Cesar. La lectura del contexto se propone como la posibilidad de llevar a cabo transformaciones de la propuesta inicial del programa, de acuerdo con cada una de las realidades de los municipios. Igualmente, estos ajustes buscan incluir una serie de cambios a los documentos y adelantos del programa para que sean mucho más incluyentes de las distintas realidades locales del país.

La experiencia, hasta el momento, muestra que la lectura de contexto debe ser un proceso que se lleva a cabo no solamente en un momento inicial sino de manera permanente. De igual forma, ha sido claro que aunque de la lectura de contexto surgen ajustes relevantes para el programa, los mayores ajustes vendrán de las experiencias vividas por los docentes, estudiantes, padres de familia y Secretarías de Educación en la fase de implementación, lo cual presenta el reto de abrir los canales de comunicación que permitan una construcción conjunta del programa. Un ejemplo de este tipo de canales es la posibilidad que tienen todos los participantes de enviar comentarios o sugerencias para cambios en el programa, y desde allí aportar para posibles reformas en las propuestas iniciales del programa.

La segunda estrategia, el proceso de gestión interinstitucional, tiene varios interlocutores. En primer lugar, se mantiene una interlocución directa con las Secretarías de Educación, con las que se busca generar capacidad técnica instalada para la gestión y acompañamiento a las instituciones educativas en el desarrollo y sostenibilidad del programa Aulas en Paz. El trabajo de la mano con las distintas Secretarías de Educación y la inclusión del programa en los PAM son procesos fundamentales para lograr sostenibilidad y continuidad del programa en región.

Adicionalmente al trabajo conjunto en términos técnicos, en el área de gestión con Secretarías de Educación también resultan fundamentales los aportes financieros y logísticos para los diferentes procesos de formación de docentes y la adecuada implementación de los diferentes componentes del programa en las instituciones educativas.

El segundo gran interlocutor en región para la gestión interinstitucional son las universidades y escuelas

normales superiores. Junto con la formación de nuevos docentes y otros profesionales presentes en la estrategia de formación antes descrita, el programa también realiza un trabajo de gestión con universidades y escuelas normales, que busca la consolidación del programa en el interior de la institución a través de dos vías: la creación de cátedras dentro del plan de estudios y la institucionalización del espacio de prácticas profesionales en el programa. Los espacios de práctica son de gran importancia para el programa, ya que le permiten contar con personas que apoyen la labor de los docentes a través de la puesta en ejecución de los componentes extracurriculares del mismo. Igualmente, estos espacios, junto con las cátedras, fomentan la formación en desarrollo de competencias ciudadanas en los futuros docentes, afectando así su próximo desempeño.

Además de la inclusión de estos espacios en el currículo, el programa busca promover en estas instituciones la creación de espacios de investigación relacionados con el desarrollo de las competencias ciudadanas, la promoción de la convivencia y la prevención de la agresión, que permitan conocer más a fondo el desenvolvimiento de estas temáticas y contribuyan a la adaptación y apropiación del programa en las diferentes regiones.

Como tercer interlocutor del programa en región, se han conformado mesas interinstitucionales como espacios permanentes de discusión y puesta en común de las condiciones y características de la implementación del programa a nivel regional. Se busca tener encuentros recurrentes, donde se convoca a distintos sectores y actores relacionados con el mejoramiento de la calidad de la educación y la promoción de la convivencia pacífica en la niñez de los distintos municipios. De igual manera, la mesa quiere ser una instancia que genere sostenibilidad en la implementación del programa a nivel regional, dado que suma esfuerzos de distintas instituciones hacia la reflexión y el fortalecimiento en la inserción del programa en las aulas de clase.

Conclusiones: expansión nacional del programa Aulas en Paz

De acuerdo con todo lo anterior, uno de los grandes retos actuales del programa es poder mantener la calidad de sus procesos de formación, gestión e implementación, al mismo tiempo que busca aumentar la incidencia y cobertura de trabajo con docentes, estudiantes e instituciones educativas. Tal vez este es uno de los principales problemas a los que se ven enfrentados este tipo de programas en sus fases de expansión y de salida a otras regiones del país o a otros países. Somos conscientes del reto que le implica al programa asegurar los buenos resultados hasta ahora obtenidos con la implementación de sus componentes, pero siendo flexibles a los distintos contextos y dinámicas particulares de las instituciones educativas.

El programa en su pilotaje de expansión nacional ha tenido una ganancia importante, en busca de formas muy flexibles para generar diferentes mecanismos de trabajo con las instituciones educativas y con las distintas instancias de interlocución regional. Esto ha permitido que Aulas en Paz crezca en la discusión y revisión de sus componentes, buscando tener la claridad de cuáles de estos son esenciales para asegurar fidelidad de la propuesta y en cuáles es posible realizar cambios acordes con las dinámicas regionales y con los aportes de los docentes y directivos docentes, pero que no ocasionen deterioro en la calidad de la implementación del programa.

El ejercicio de expansión nacional del programa ha sentado a discutir, de forma conjunta, a la academia (Universidad de los Andes), a una ONG con importante trayectoria de gestión de proyectos en el país (Organización Convivencia Productiva) y al sector público (Ministerio de Educación y Secretarías de Educación) bajo un entendimiento general de la responsabilidad compartida que se tiene frente al mejoramiento de la calidad de la educación. Esto ha permitido una ganancia del grupo de investigación hacia un entendimiento profundo de la situación actual del país y de la realidad de las instituciones educativas y docentes colombianas. También ha favorecido un trabajo claro y oportuno de cualificación y análisis en la formulación e implementación de política pública por parte de los equipos de trabajo del Ministerio de Educación.

Además de los retos identificados y que se están atendiendo con las estrategias antes descritas, hay algunas preguntas y retos que el programa en su pilotaje de expansión nacional mantiene:

- ¿Cómo mantener la motivación y la confianza de docentes y directivos docentes hacia el trabajo adelantado en la implementación del programa, teniendo en cuenta que los cambios en las conductas de los estudiantes y en el clima de aula se pueden dar de forma paulatina, esporádica y a mediano plazo?
- ¿Cómo mantener la sostenibilidad del programa a largo plazo en las regiones donde se ha venido trabajando? Es decir, que después de recibir todo el trabajo de formación, gestión y seguimiento que incluye el programa, las regiones tengan una comprensión profunda del sentido y finalidad de la propuesta, para que de esta forma puedan seguir avanzando con el programa en las instituciones educativas y aseguren el logro de sus resultados a mediano y largo plazo.
- ¿Cómo asegurar una implementación del programa con calidad para futuros escenarios de expansión? Es decir, ¿cómo minimizar el riesgo de que se pierda fidelidad y el impacto del programa al asumir nuevas regiones para que lo pongan en práctica?
- Trabajar el diseño y validación de currículos del programa para los grados de básica secundaria y media vocacional, y para los niños y niñas de primera infancia. De esta forma se lograría un impacto del programa de manera completa en todos los grados de escolaridad y el desarrollo de competencias ciudadanas y promoción de convivencia pacífica en los niños y niñas de todas las edades.
- Complementar la propuesta actual del programa con componentes y desarrollo de actividades que promuevan en los niños y niñas el desarrollo de competencias específicamente en la participación y responsabilidad democrática, y en la valoración de la diferencia.

Componentes de la formulación de los estándares de competencias ciudadanas en los cuales el programa tiene posibilidad de profundizar.

Estos son algunos de los retos que aún se mantienen frente al pilotaje de expansión y a la implementación del programa Aulas en Paz. En este momento, el programa adelanta nuevas propuestas de trabajo y estrategias para minimizar los riesgos e impactos presentados por cada uno de estos retos. La posibilidad de generar alianzas o interlocuciones permanentes con otros programas que asumen retos similares a nivel nacional o internacional, claramente le puede aportar a Aulas en Paz nuevos

elementos o soluciones. De esta forma, el camino queda abierto para generar diálogo con experiencias similares que estén en proceso de expansión.

Agradecimiento

Agradecemos a Enrique Chaux, Andrea Bustamante, Fernando Navarro y a los equipos de profesionales de Convivencia Productiva y de la Universidad de los Andes, por los aportes y revisiones realizados a las versiones previas de este artículo. Sin lugar a dudas, ayudaron a que nuestro escrito mejorara en claridad y pertinencia.

Bibliografía

- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Chaux, E. (2005). El Programa de Prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 21, 11-25.
- Chaux, E., Arboleda, J., Jiménez, M., Kanayet, F., Rodríguez, G., Torrente, C., & Velásquez, A. (2006). *Competencias ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia*. Informe técnico final presentado a Colciencias. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Arboleda, J., & Rincón, C. (en revisión). *Community violence and reactive and proactive aggression: The mediating role of cognitive and emotional variables*.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., & Velásquez, A. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1 (2), 125-145.
- Chaux, E., & Jiménez, M. (2009). Aulas en Paz. Un programa multicomponente para la convivencia pacífica. En: Salamanca, M., Casas, A., & Otoy, A. (Eds.). *Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial Impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: II. The High-Risk Sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (5), 631-647.
- Cubillos, J. (2006). *Talleres para padres de niños/as agresivos/as: una evaluación pedagógica*. Tesis de grado para optar al título de Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Díaz, C. (2009). *Evaluación formativa de una escuela para la promoción de la convivencia pacífica en adultos*. Tesis de grado para optar al título de Psicología. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (2), 193-221.
- Guerra, N., Huesmann, R., & Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition and aggression among urban elementary school children. *Child Development*, 74, 1561-1576.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Jaramillo, R. (2009). Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia. En Rodríguez, G. (Comp.). *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Jiménez, M. (2007). *Aulas en Paz: evaluación de una intervención para el desarrollo de competencias ciudadanas*. Tesis para optar al título de Magíster en Psicología, no publicada. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Jiménez, M., Andrade, D., & Chaux, E. (2009). *Classroom climate as a moderator for programs promoting social-emotional competences: A qualitative case study*. Trabajo presentado en el 2009, Biennial Meeting, Society for Research in Child Development. Denver, EE. UU.
- Kam, C., Greenberg, M., & Walls, C. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. En *Prevention Science*, 4 (1), 55-63.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values. A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78 (6), 428-433.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares. Constitución política y democracia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares. Educación ética y valores humanos*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estandares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2008a). *Cartilla del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional (2008b). *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006-2010*. Documento No. 8. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Quintero, M. (2009) Hacia una pedagogía de la natalidad para la formación de docentes en asuntos de ética y ciudadanía. En Rodríguez, G. (Comp.). *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ramos, C. (2007). *Programa integral para la prevención y manejo de la agresión en los/as niños/as de segundo grado del Colegio La Giralda*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ramos, C., Nieto, A., & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multicomponente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1 (1), 36-56.
- Schwartz, D., & Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 670-683.
- Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Torrente, C. E., & Kanayet, F. (2007). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: un estudio a nivel nacional. *Documento CESO*, No. 15. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Tremblay, R., Pagani, L., Mâsse, L., Pagani, F., & Pihl, R. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 63, 560-568.
- Vigotsky, L. (2004). Interaction Between Learning and Development. En Cole, M., & Guavian, M. (Eds.). *Readings on the Development of Children*. New York: Worth Publishers.
- Zuluaga, N. (2006). *Intervención exploratoria para el desarrollo de competencias emocionales relacionadas con la resolución de conflictos*. Tesis de grado para optar al título de Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.

