

Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía

Tendencias y perspectivas

Gloria Inés Rodríguez Ávila
Compiladora

Instituto para el Desarrollo
y la Innovación Educativa, IDIE -
Formación de docentes y educadores






Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía

Tendencias y perspectivas

**Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa,
IDIE - Formación de docentes y educadores**

Gloria Inés Rodríguez Ávila
Compiladora



Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía

Tendencias y perspectivas

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Secretario General

Álvaro Marchesi Ullastres

Director General de Concertación y Desarrollo

Mariano Jabonero Blanco

Directora General de Administración y Relaciones Institucionales

Paloma Sedín de Cáceres

Director Oficina Regional en Bogotá

Ángel Martín Peccis

**Coordinadora del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa,
IDIE - Formación de docentes y educadores**

Docente Mireya González Lara

Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón

Consejera del Departamento de Servicio Sociales y familia

Ana Fernández Abadía

Director de Cooperación

Pedro Corduras Marcén

Compilación y edición

Gloria Inés Rodríguez Ávila

Adriana Lucía Castro Rojas, María Luisa Hincapié, Mireya González Lara

Coordinación editorial

Ediciones SM

Diseño y diagramación

Equipo Ediciones SM, Andrés Barrero

Corrección de estilo

Beatriz Eugenia Peña Trujillo

Fotografía

Archivo OEI

Retoque fotográfico

Ángel Antonio Camacho Linares

ISBN: 978-958-8071-19-0

Impresión:

Impreso en Colombia

Esta publicación es posible gracias al Convenio de Cooperación de la OEI con el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Bogotá, D.C., Colombia 2008

Contenido

Presentación 5

Introducción

Diálogo de especialistas sobre formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía 7
Gloria Inés Rodríguez Ávila.

Primera parte:

Propuestas gubernamentales 11

Capítulo 1.

Valores en el contexto de la educación para la ciudadanía 12
Cándido Marquesán Millan

Capítulo 2

Los retos de la convivencia en los centros escolares de la comunidad autónoma de Aragón 18
Cándido Marquesán Millan

Capítulo 3

Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia 25
Rosario Jaramillo Franco

Segunda parte:

Algunas propuestas metodológicas 37

Capítulo 4

Mejor profesor, mejor ciudadano: abordajes complementarios 38
José Fernando Mejía y Berta Cecilia Daza



Capítulo 5

Empoderamiento para la convivencia: una experiencia de motivación y formación docente en competencias ciudadanas

50

Enrique Chaux, Ángela Peña, Alexandra Arango,
Melisa Castellanos, Roberto Heinsohn, Manuela Jiménez,
Andrés Molano y Ana María Nieto

Tercera parte:

Papel del contexto, formación política y creación de comunidad

57

Capítulo 6

Hacia una pedagogía de la natalidad para la formación de docentes en asuntos de ética y ciudadanía

58

Marieta Quintero Mejía

Capítulo 7

Educación para el conocimiento social y político

69

Ricardo Delgado S.

Conclusiones

perspectivas de la formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía

72

Gloria Inés Rodríguez Ávila y Manuela Jiménez H.



Presentación

El Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE - Formación de docentes y educadores en Colombia, hace parte de una de las estrategias diseñada e implementada por la Organización de Estados Iberoamericanos OEI para la cualificación y especialización de la Cooperación y Asistencia Técnica, que por su naturaleza y misión, adelanta en los 23 países miembros. Es un esfuerzo que ha sido reconocido y apoyado tanto por los gobiernos de los respectivos países, como por los Gobiernos Nacionales y Autonómicos Españoles, a través de la suscripción de convenios que han permitido hacer de esta idea una realidad.

La colección que hoy presentamos, sobre Formación de Docentes en Colombia, hace parte de esta iniciativa, que tan solo un año después, ya cuenta con resultados como este. Esta colección se constituye en la primera de una serie de publicaciones que pretenden volver nuevamente la mirada sobre la posibilidad de hacer de la formación docente y en general, de aquellas personas que se dedican a la formación de otras, una opción potencial para el mejoramiento de los procesos educativos en Colombia.

En este esfuerzo, nos ha motivado, acompañado y financiado el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón; no solo con su aporte económico, que por supuesto ha facilitado las condiciones para hacer realidad este sueño; sino también en la interlocución con especialistas que se han preocupado por hacer de esta experiencia, una posibilidad de crecimiento mutuo.

Es indudable que le apostamos al efecto multiplicador que significa la Formación de Docentes y otros educadores. Creemos en el cambio educativo desde los sujetos que hacen, planean, ejecutan y evalúan las políticas educativas en la región; por ello, nos constituimos en un escenario que privilegia la convocatoria a diferentes sectores, que interlocuta de manera amplia y democrática y por lo tanto, desde estos presupuestos, estamos haciendo realidad cada uno de los propósitos que la Organización se ha planteado con su presencia en Iberoamérica.

Esperamos con esta colección, no solamente aportar a las bibliotecas especializadas en educación, sino también al diseño de políticas y al desarrollo de experiencias que permitan plantear alternativas a la formación de docentes y educadores en Colombia. Por lo tanto, esta colección además de ser un punto de llegada de un proceso de construcción participativa, también se constituye en una ruta que demanda muchos otros proyectos y acciones que permitan seguir profundizando en la discusión y en el desarrollo de experiencias formativas en favor del fortalecimiento de la educación como derecho de los niños, las niñas y los jóvenes de Colombia.

Ángel Martín Peccis
Director Regional
Bogotá-Colombia



Introducción

Diálogo de especialistas sobre formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía

Gloria Inés Rodríguez Ávila¹

La acción educadora no es simplemente una actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin apenas reflexión, ni una acción desprovista de comunicación y de contacto social. Exige, por el contrario, una estrecha y confiada relación personal entre el profesor y los alumnos, que no puede desarrollarse de forma satisfactoria sin la conciencia por parte de los docentes de los objetivos que se pretenden alcanzar. El componente moral de la docencia no exige solamente que los profesores se apropien y mantengan a lo largo de su vida un conjunto de normas y valores que les orienten en su actividad y les sirvan de referente. Sin duda, el razonamiento y el juicio moral son un componente fundamental del comportamiento ético pero no el único. También la sensibilidad, la empatía y el afecto ocupan un lugar necesario cuyo olvido o marginación priva a la relación educadora de una de sus dinámicas principales. La moralidad hunde sus raíces en la experiencia afectiva de las personas, por lo que no es posible separar radicalmente la dimensión cognitiva de la dimensión emocional en la actividad moral y, por tanto, en la actividad educadora. Si la profesión docente es una profesión moral, es preciso mantener en ella de forma equilibrada los principios racionales que sustentan un comportamiento ético y los sentimientos y emociones que les otorgan la sensibilidad necesaria para comprender a los otros en su contexto específico².

En uno de los objetivos estratégicos de la **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI**, se expone el propósito de la organización de contribuir al fortalecimiento de una cultura cívica, democrática, igualitaria y solidaria a través de la educación en valores. De la misma manera, en el Plan Anual 2006 de la **Cooperación Aragonesa para el Desarrollo** se introdujo por primera vez a Colombia como “país de atención especial” y se planteó como objetivo estratégico global “Contribuir a la prevención de conflictos y a la construcción de la paz a través de iniciativas que atiendan los efectos de la violencia directa y promuevan el desarrollo humano sostenible, el fortalecimiento institucio-

1 Psicóloga egresada de la Universidad Santo Tomás, magíster en psicología con énfasis en investigación psicosocial, línea de desarrollo moral, Universidad de los Andes. Ha participado en varios proyectos de educación para la paz en varias regiones del país. Actualmente hace parte del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE - Formación de docentes y educadores de la OEI, en la línea de Educación en Valores y Ciudadanía. Coordinadora académica del pilotaje del programa Maleta Pedagógica, realizado en el departamento de Caquetá (Colombia). Coautora del programa Aulas en Paz, que busca desarrollar competencias ciudadanas para prevenir la agresión escolar.

2 Marchesi, A. & Díaz, T. Emociones y Valores del Profesorado. Cuadernos Fundación SM No.5 www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf. Álvaro Marchesi Ullastres es el actual secretario general de la OEI. Catedrático de psicología evolutiva y de la educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (España). Asesor ejecutivo del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), dependiente de la Fundación Santa María.

nal y la participación ciudadana.” El gobierno de Aragón ha propuesto centrarse en materia educativa, entre otros aspectos, en la cualificación y la formación del profesorado por considerarlas fundamentales para aportar en el mejoramiento de la calidad educativa. La realización de este diálogo de especialistas es una de las acciones emprendidas para el cumplimiento de estos objetivos.

Al abordar el tema de la formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía, el primer interrogante que podría surgir es si es necesaria esta formación ya que es posible pensar que no se necesitan habilidades ni estrategias particulares para educar en valores sino que éste es un proceso que se da de manera natural en el quehacer educativo. En su fase de profesionalización los docentes aprenden los contenidos y aspectos pedagógicos concernientes a las áreas del conocimiento humano, y también estudian aspectos propios de la sociedad, la cultura, la investigación y la pedagogía, entre otros. Pero, ¿es necesario que profundicen en aspectos y estrategias relacionadas con el manejo del clima del aula, los procesos de toma de decisiones de la institución, el establecimiento de normas, acuerdos y sanciones, todo esto enmarcado en la filosofía propia de la democracia y la convivencia pacífica? ¿Es labor de la escuela preparar a sus estudiantes y desarrollar en toda su comunidad educativa actitudes y competencias propias de una sociedad democrática y pacífica?

Varios investigadores, pedagogos y educadores consideran la escuela como el espacio social privilegiado para fomentar el pensamiento y el comportamiento moral, y para comenzar a practicar la ciudadanía en un sentido amplio, que además de la participación democrática incluya la convivencia y la valoración y el respeto a las diferencias. Las características de esta época, hacen que los valores humanos y los principios morales no deben verse sólo como rasgos humanos en lo abstracto, sino que exigen, que se traduzcan en actitudes y comportamientos cotidianos tanto en lo colectivo como en lo social. Entonces cabría también formular otras preguntas: ¿Los colombianos hemos sido preparados para la participación? ¿Entendemos el significado de vivir en una democracia y aprendemos a actuar de acuerdo con ello? ¿Hemos desarrollado mecanismos para valorar, respetar, tolerar y actuar constructivamente frente a la diversidad? ¿Conocemos y sabemos practicar estrategias diferentes a las agresivas o violentas para hacer frente a los conflictos que las diferencias humanas nos proponen a diario? ¿Hemos aprendido a respetar las normas por lo que significan en una comunidad y no sólo por el castigo que su infracción representa? ¿Asumimos posiciones críticas y propositivas frente a las problemáticas sociales?

Al ser el primer sistema social amplio al que se enfrentan niños y adolescentes, en el que convivir con la diversidad se hace palpable y cotidiano, la escuela podría constituirse en un espacio pensado para desarrollar los más grandes ideales sociales alrededor del ejercicio de los derechos humanos, la participación democrática y la práctica de valores para la convivencia y de principios morales que lleven a considerar el bienestar de los otros, cercanos y lejanos, en las consecuencias de las acciones individuales.

Asimismo, las situaciones de agresión tanto física como relacional que se presentan en las instituciones educativas, la intimidación escolar, las reacciones agresivas frente a los conflictos, la discriminación y la exclusión, la presencia de estereotipos, las dificultades generales en el clima del aula, como las conductas disruptivas, los sistemas autoritarios, además de refle-

jar problemáticas del contexto, pueden constituirse en oportunidades para generar cambios sociales estructurales a través de la educación. Entonces surge otro interrogante: ¿Cómo se prepara a los docentes en formación inicial y en ejercicio para educar a niños, niñas y jóvenes en valores y en los diferentes ámbitos de la ciudadanía?

Esta mesa buscó aproximarse a algunas respuestas a esas preguntas. El diálogo de especialistas se propuso identificar algunas tendencias y perspectivas de la formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía, retomando algunos lineamientos y políticas públicas, explorando aspectos relacionados con la formación en ciudadanía y para la convivencia de la comunidad autónoma de Aragón (España) y discutiendo acerca de algunas propuestas de formación de docentes en el tema.

Para el desarrollo de este diálogo se llevaron a cabo algunas presentaciones, alrededor de las cuales veinte invitados de escuelas normales superiores, facultades de educación y expertos de diferentes instituciones hicieron un ejercicio de reflexión con el fin de llegar a algunas conclusiones generales, que se exponen en la parte final de este libro. La planificación y, la coordinación del evento estuvieron a cargo de Gloria Inés Rodríguez Ávila, especialista en educación en valores y ciudadanía de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. La relatoría fue desarrollada por Manuela Jiménez H., coordinadora del programa Aulas en Paz.

Los artículos reunidos en este libro fueron escritos por sus autores pensando en la publicación, y presentan o amplían las exposiciones a que hicieron en la mesa.

El primer texto fue escrito por Cándido Marquesán, Jefe del Servicio de Educación Permanente y Formación del Profesorado del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de Aragón. Su escrito está dividido en dos partes: “**Valores en el contexto de la educación para la ciudadanía**” y “**los retos de la convivencia en los centros escolares de la comunidad autónoma de Aragón**”. En la primera parte el lector puede conocer cómo en España se busca desarrollar la competencia social y ciudadana a través de una asignatura que aparece a lo largo de la formación escolar, además de los valores asociados a esta competencia, y cómo se introducen por medio de los temas trabajados en la asignatura. La segunda parte hace referencia específicamente a la experiencia de la comunidad autónoma de Aragón en el tema de la convivencia en la escuela, cómo se ha enfrentado el reto de gestionar la convivencia en los centros educativos y la formación y apoyos que reciben los docentes para ello.

En el artículo “**Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia**”, Rosario Jaramillo, directora del Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, expone los principios en los que está fundamentado este programa, los grupos y tipos de competencias que busca desarrollar y las principales acciones llevadas a cabo hasta ahora.

Los dos artículos siguientes presentan tres experiencias de formación de docentes desarrolladas en Bogotá, Medellín y Manizales. José Fernando Mejía y Berta Cecilia Daza, docentes de la Especialización y la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes y consultores de

la Fundación Terpel, en su artículo **“Mejor profesor, mejor ciudadano: abordajes complementarios”**, exponen tanto los contenidos como las metodologías utilizadas con varios grupos de docentes para su formación en competencias ciudadanas; a lo largo del escrito también se identifican claramente principios, alcances y conclusiones de estas experiencias. En el artículo **“Empoderamiento para la convivencia: una experiencia de motivación y formación docente en competencias ciudadanas”**, Enrique Chauz, profesor asociado del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes y director del grupo de investigación Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia, Ángela Peña, Alexandra Arango, Melisa Castellanos, Roberto Heinsohn, Manuela Jiménez, Andrés Molano y Ana María Nieto, también miembros de este grupo, exponen y analizan su experiencia en la motivación y la formación de todos los docentes de una institución educativa de Bogotá para lograr su compromiso y el desarrollo de habilidades y estrategias para promover la convivencia pacífica en el ámbito escolar.

Las propuestas de Marieta Quintero, Docente de las universidades Distrital y de la Salle y co-directora grupo **Moralía**, y de Ricardo Delgado, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y director del grupo de investigación Educación para el Conocimiento Social y Político, presentan otros planteamientos relacionados con el abordaje del tema de la formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. En el artículo **“Hacia una pedagogía de la natalidad para la formación de docentes en asuntos de ética y ciudadanía”**, Marieta Quintero, además de hacer un recuento de lo que ha sido la formación en valores en Colombia, presenta varias investigaciones relacionadas con este tema y hace una propuesta acerca del compromiso político que debe asumirse desde las instituciones educativas y desde el ejercicio docente para transformar la sociedad teniendo en cuenta la historia de nuestro país. Ricardo Delgado expone en su artículo **“Educación para el conocimiento social y político”** los principios y desarrollos en el tema de valores y ciudadanía en el contexto educativo del grupo de investigación que dirige.

En la parte final se encuentra un escrito que analiza y sintetiza las reflexiones y discusiones que se produjeron a cabo durante el día y medio en el que se desarrolló esta mesa de especialistas, relacionándolas con algunos aspectos de las presentaciones y los artículos.

Las ideas y reflexiones de los participantes en este diálogo y la representación que hicieron de sus instituciones, fueron parte fundamental de las perspectivas identificadas. A continuación listamos a las personas que tomaron parte en la mesa: René Carvajal, Jenny Nieto Mejía y Nubia Yolanda Pinzón de la Secretaría de Educación del Distrito; Gonzalo Rivera y Beatriz Ángel de la Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz; Edwin Fabián García y Maritza Tibatá de la Fundación Cedavida; Cecilia Ramos Peñuela y Noemí Rodríguez, rectora y coordinadora, respectivamente, de la Institución Educativa La Giralda; Nancy García Ramírez y Edilberto Cely, docentes de la Escuela Normal Nuestra Señora de la Paz; Diana Duarte, docente de la Escuela Normal Montessori; Diva Forero Reyes, docente de la Institución Educativa Nuevo Chile; Silvia Sevilla de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID; Constanza Guzmán del Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional; Amada Benavides y Mariela Torres de la Fundación Escuelas de Paz; Yohanna Rocío Jiménez, docente de la Institución Educativa Gerardo Molina; Carlos E. Galán, rector de la Institución Educativa Aquileo Parra; y Edna Morales del Programa Presidencial de Derechos Humanos.

Primera parte: Propuestas gubernamentales



Formación de maestros
Departamento
del Caquetá

Capítulo 1

Valores en el contexto de la educación para la ciudadanía

Cándido Marqués Millán³

Además de su tratamiento transversal como educación en valores, en el sistema educativo español aparece en todas las etapas educativas y en todas las asignaturas, entre las diferentes competencias básicas, la **competencia social y ciudadana**.

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y la organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, lo mismo que utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

La competencia social y ciudadana favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad. Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y al progreso de la humanidad, y de disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía, empleando tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

³ Jefe del Servicio de Educación Permanente y Formación del Profesorado de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de Aragón.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear de manera progresiva un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia se destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además, implica la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente, la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y la comprensión de los valores en que se asientan los Estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones. También permite mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones y el control y la autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos y defender los derechos de los demás. En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

En el sistema educativo español, **Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos** se incorpora con entidad propia en el currículo en las diferentes etapas educativas: primaria, enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato.

En la Comunidad autónoma de Aragón y en la etapa de primaria, en 6º curso, con una dedicación de 1,5 horas a la semana, se imparte educación para la ciudadanía y los derechos humanos con los siguientes contenidos:

Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales

- a. Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar y los intereses propios y de los demás. Desarrollo de la empatía.
- b. La dignidad humana. Derechos humanos y derechos de la infancia. Relaciones entre derechos y deberes.
- c. Reconocimiento de las diferencias de sexo. Identificación de desigualdades entre mujeres y hombres. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social.

Bloque 2. La vida en comunidad

- a. Valores cívicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz.
- b. La cooperación como elemento de cohesión social y base de la convivencia. Necesidad y ventajas. La libertad de realizar pactos y la voluntad de llegar a acuerdos. La necesidad y la responsabilidad de respetar lo pactado. La confianza como norma de convivencia. Las normas y leyes como expresión de la voluntad del colectivo. El respeto a los derechos humanos y a la Constitución en todos los acuerdos.
- c. Aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad). Desarrollo de actitudes de comprensión, escucha activa y solidaridad. Valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás.
- d. El derecho y el deber de participar. Conocimiento de los diferentes cauces de participación.
- e. Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes individuales que le corresponden a una persona como miembro de los grupos en los que se integra y participación en las tareas y decisiones de los mismos.
- f. La diversidad social, cultural y religiosa. Respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio. Identificación de las situaciones de marginación, discriminación e injusticia social.

Bloque 3. Vivir en sociedad

- a. La convivencia social. La necesidad de dotarnos de normas. Los principios de convivencia que establece la Constitución española.
- b. El Estatuto de Autonomía de Aragón como instrumento de nuestra convivencia democrática. Derechos y deberes que establece. El carácter y funcionamiento democrático de las instituciones políticas y ciudadanas: Ayuntamientos, Cortes de Aragón y Diputación General de Aragón. Su valor representativo. Las instituciones como cauce de participación ciudadana y política. La elección democrática de nuestros representantes. El sistema de justicia de Aragón.
- c. Identificación, valoración, respeto y cuidado de los bienes comunes y de los servicios públicos que el Estado debe garantizar a los ciudadanos: Ayuntamiento, Comarca, Co-

munidad Autónoma o Administración central del Estado. Valoración de la importancia de la contribución de todos a su mantenimiento a través de los impuestos.

- d. Hábitos cívicos. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de los compromisos cívicos y solidarios al servicio de la paz.
- e. Respeto a las normas de movilidad vial: actitudes y valores asociados a las mismas. Identificación de causas y grupos de riesgo en los accidentes de tráfico (peatones, viajeros, ciclistas...)

Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos se imparte también con un horario lectivo de 1 hora semanal en el 3º de enseñanza secundaria obligatoria y trata aspectos que tienen que ver con las relaciones humanas, bien sean las interpersonales, las familiares o las sociales. Aborda asimismo los deberes y derechos ciudadanos, profundizando en el sentido de los principios que los sustentan y en la identificación de situaciones en las que se conculcan para, de esta forma, conseguir que el alumnado valore la defensa de los mismos. El conocimiento de las sociedades democráticas aproxima al alumnado al funcionamiento del Estado y, en particular, al modelo político español, así como a los deberes y compromisos del Estado con los ciudadanos y de éstos con el Estado. Finalmente, se enmarca la ciudadanía en un mundo global al analizar problemas y situaciones de la sociedad actual en las que se manifiesta interdependencia, desigualdad o conflicto, a la vez que se contemplan diversas maneras de buscar soluciones.

La **Educación ético-cívica** impartida en 4º curso de la educación secundaria obligatoria, con 2 horas semanales, parte también del análisis de las relaciones interpersonales y de la convivencia, analizando la libertad y la responsabilidad como características que definen a la persona y hacen posible la convivencia a partir del respeto de las diferencias, con especial hincapié en el rechazo a la violencia en las relaciones humanas y la aceptación del principio del respeto a la dignidad de toda persona como elemento básico de la convivencia. El estudio de los derechos humanos desde la perspectiva ética y moral lleva al alumnado a la comprensión de los fundamentos morales de la convivencia, identificando los distintos elementos comunes que desde las diversas teorías éticas se aportan para la construcción de una ética común, base de la convivencia en las complejas sociedades modernas. Esto permite igualmente profundizar en el sentido de la democracia y en el fundamento y el funcionamiento de las instituciones democráticas, así como en los principales valores presentes en la Constitución.

Desde este nuevo punto de vista ético, es posible abordar el análisis de determinados problemas característicos de la sociedad actual, como el estudio de los factores de discriminación de distintos colectivos, el análisis de la globalización, el concepto de ciudadanía global, el desarrollo humano sostenible o lo relativo a la cooperación y al desarrollo de una cultura de paz.

Especial interés merece la igualdad que debe darse entre hombres y mujeres, analizando las causas y los factores responsables de la discriminación de estas últimas, su valoración desde los principios de la dignidad de la persona y la igualdad en libertad, y considerando igualmente las alternativas a dicha discriminación y a la violencia contra las mujeres.

Por último, en bachillerato, con una carga horaria de 4 horas semanales, con la disciplina de **Filosofía y Ciudadanía** se culmina la propuesta de Educación para la Ciudadanía que los

alumnos han venido desarrollando a lo largo de la educación secundaria obligatoria. Durante tres cursos los alumnos han podido estudiar, analizar y reflexionar sobre algunas de las características más importantes de la vida en común y de las sociedades democráticas, sobre los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en la Declaración de los Derechos Humanos, así como sobre los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.

Continuando con la reflexión iniciada en el último curso de educación secundaria obligatoria, se trata ahora de que los alumnos puedan razonar y profundizar conceptualmente en las bases que constituyen la sociedad democrática, analizando sus orígenes a lo largo de la historia, su evolución en las sociedades modernas y la fundamentación racional y filosófica de los derechos humanos. Esta reflexión filosófica sobre la ciudadanía debe, por tanto, tener una orientación interdisciplinar para poder describir y fundamentar adecuadamente los papeles del oficio de ciudadano y las dimensiones básicas de la ciudadanía; por ello, partiendo de las aportaciones de la antropología filosófica y cultural, vistas en la primera parte, incorporará también las teorías éticas, las aportaciones de la sociología, de las ciencias económicas y de las teorías políticas que tienen su origen en el individualismo, el liberalismo, el socialismo, el colectivismo y el personalismo.

Así, las bases psicológicas, sociológicas, legales y morales sobre las que se constituye la vida en común dan paso al estudio de los distintos tipos de vida en sociedad y, a partir de ahí, de la aparición del Estado, de sus formas y de las características que definen el Estado democrático y de derecho. El origen y la legitimación del poder y la autoridad, las distintas teorías acerca de la justicia, los problemas derivados de la globalización y mundialización cierran los temas objeto de estudio en la materia.

La extensión de los valores y planteamientos de lo que es la ciudadanía a todos los ámbitos y actividades del centro escolar sigue siendo uno de los aspectos característicos de la materia; por ello, lejos de tratarse de una materia puramente teórica, debe plantearse desde una dimensión globalizadora y práctica, tratando de extender a la vida diaria de los centros el concepto de ciudadanía y el ejercicio práctico de la democracia, estimulando la participación y el compromiso para que los alumnos se ejerciten como ciudadanos responsables tanto en el centro como en el entorno social.

Culminación de las enseñanzas de **Educación para la Ciudadanía, Filosofía y Ciudadanía** prepara al alumnado para el estudio en profundidad de la problemática filosófica que se plantea en **historia de la Filosofía**. La materia tiene, por tanto, un doble carácter, terminal y propedéutico, que es necesario equilibrar y no decantar exclusivamente hacia uno de los lados.

Con estos contenidos y orientaciones metodológicas, no deja de ser extraño que todo un conjunto de colectivos e instituciones estén poniendo trabas continuas a que en nuestras escuelas o institutos se imparta la asignatura **Educación para la Ciudadanía**. Que se rechace que el Estado asuma la responsabilidad de educar a nuestros muchachos para que sean ciudadanos el día de mañana, me resulta complicado entender. Los opositores aducen argumentos diversos: que será una asignatura utilizada por el Estado para adoctrinar, y que éste no tiene competencia ni derecho alguno a formar nuestras categorías morales y políticas, y que esta tarea

es exclusiva de la familia. Podríamos aceptarlo si los educados se quedaran en casa, lo grave surgiría cuando éstos salieran a la calle y tuvieran que relacionarse con los demás, que tarde o temprano tendrán que hacerlo. A poco ciudadanos que se sintieran, admitirían que esta asignatura que atañe a todos no puede transmitirla la familia, que es una comunidad parcial y volcada en el egoísta interés de sus miembros. El Estado democrático, por el contrario, es una comunidad que intenta y preconiza el bien de la mayoría, según ésta lo decida. Aceptadas estas afirmaciones que parecen obvias, tenemos que reconocer que el Estado no sólo tiene el derecho, sino que, es más, tiene el deber ineludible de asumir la educación de sus futuros ciudadanos. Es un síntoma de modernidad. Debe transmitir los valores de la libertad, de la igualdad, del pluralismo y de la justicia que están en el artículo primero de nuestra Constitución. Además de otros complementarios como la tolerancia, la solidaridad y la seguridad. Como también dar a conocer y enseñar a practicar las reglas y los procedimientos que aseguran una convivencia dentro de un Estado de derecho. En definitiva, preparar ciudadanos para la democracia. Si el Estado hace una dejación de sus funciones educadoras, y las traspasa a determinadas instituciones, asumiríamos todos graves riesgos en aras de la consolidación del sistema democrático. Tenemos tristes ejemplos en nuestra historia.

Además la **Educación para la Ciudadanía** en nuestro país parece más necesaria si tenemos en cuenta que los españoles hemos vivido como norma en regímenes autoritarios o dictatoriales. Hemos sido mucho más tiempo súbditos que ciudadanos libres. El vivir en democracia ha sido la excepción en nuestra historia. Y esto se paga. Esto ha supuesto que muchos nos hayamos acostumbrado a resolver autoritariamente los problemas y conflictos, inevitables en la convivencia, por medio del “**orden y mando**” y el puñetazo encima en la mesa, en lugar del diálogo, el contraste de pareceres y el intercambio de opiniones. La democracia no es una palabra hueca, significa todo un conjunto de valores, que el catedrático de la Universidad de Zaragoza, Manuel Ramírez, ha expuesto con claridad meridiana en libros y artículos. Entre ellos están: la verdad política absoluta no existe, fomento de la capacidad crítica de los ciudadanos, valoración de la existencia de una sociedad pluralista, comprensión de la democracia como valor e incluso como utopía, personalidad democrática caracterizada por la comprensión y el diálogo, fomento de las virtudes públicas en detrimento de las privadas, asimilación del valor positivo del conflicto, estimulación de la participación y de su utilidad y conciencia de la responsabilidad y ejercicio del control. Pero estos valores hay que sembrarlos, enseñarlos y cultivarlos día a día. Como no los hemos masticado nos resulta, a veces, difícil comportarnos de acuerdo con ellos. Todo lo contrario a lo ocurrido en Inglaterra, Francia o Suecia. En ninguno de estos países, su sociedad podría asumir sin grandes dosis de preocupación el que un militar se manifestase contra el Gobierno o que el 10% de su población admitiera como favorable un gobierno militar.

Desde el Departamento de Educación, Cultura y Deporte se han ofertado cursos a los profesores sobre esta asignatura. Uno de tipo general, desarrollado el curso pasado, en el que se habló de educación en valores: educación para la ciudadanía, el currículo aragonés, las cuestiones ético-políticas de la educación para la ciudadanía, las cuestiones antropológicas, la cultura de la paz y la educación de los sentimientos. Otro curso que se ha desarrollado es Educación para la Ciudadanía: Cuestiones de Género.

Capítulo 2

Los retos de la convivencia en los centros escolares de la comunidad autónoma de Aragón

Cándido Marquesán Millán⁴

Justificación de la existencia del Plan de Convivencia en la comunidad autónoma de Aragón

Los cambios sociales que vivimos actualmente, y que afectan a la infancia y a la juventud, nos llevan a seguir planteando actuaciones de mejora de la convivencia en los centros educativos que favorezcan la comunicación y las relaciones interpersonales.

Son muchos los estudiosos en la materia que ven desde diferentes enfoques la necesidad de dar respuesta a las situaciones de comunicación y de relaciones que en los centros derivan en momentos de conflicto. Los planteamientos son diversos: desde enfoques más autoritarios, que se identifican con una metodología apoyada en la disciplina férrea, “mano dura” e intensificación de expulsiones, sin que medie el diálogo, hasta un enfoque preventivo, con una intervención más global y adaptada a los diversos contextos. El Departamento de Educación, Cultura y Deporte se inclina por esta segunda línea, en la que, desde la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, se abordan las situaciones de relaciones en el ámbito educativo desde esa óptica global. Se parte de una concepción del conflicto como proceso natural, no como hecho puntual, que se desencadena a partir de la contraposición de intereses y que es necesario para el desarrollo psicosocial de los individuos.

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE) propone, en su exposición de motivos, el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, señalándolos como uno de los fines del sistema educativo. Para la consecución de este fin, se hace extensivo a todos los niveles el objetivo de trabajar la convivencia y las relaciones sociales y ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. Por todo ello, es importante conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.

Desde el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de Aragón se han venido desarrollando distintas actuaciones en la línea de facilitar la posibilidad de que los centros educativos estudien alternativas y propongan medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, entre las que se encuentran los Proyectos de Innovación e Investi-

⁴ Jefe del Servicio de Educación Permanente y Formación del Profesorado de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de Aragón.

gación Educativa y Temática Educativa y la convocatoria de formación del profesorado en materia de convivencia en los centros.

No obstante, y dada la importancia y la repercusión que tiene para la mejora de la calidad educativa, y su efecto en el rendimiento académico, el Departamento ha creído conveniente arbitrar un plan específico para dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad educativa sobre la resolución de conflictos y la convivencia democrática en los centros docentes. La finalidad del Plan de convivencia es favorecer propuestas educativas innovadoras que ayuden a los centros educativos a conseguir la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje y a mejorar la cohesión y las relaciones internas del grupo.

Dentro del planteamiento global que requiere todo plan de actuación e caminado a la mejora de las relaciones interpersonales los objetivos del Plan van en la línea de atención de todos y cada uno de los sectores de la comunidad educativa, con la intención de motivar al profesorado, a los alumnos y a las familias respecto de la importancia de crear un buen clima de convivencia en los centros escolares, concretados en los siguientes puntos:

Para el profesorado:

- a. Conocer aspectos teóricos básicos de la convivencia entre iguales, las relaciones profesor-alumno, la convivencia en la interculturalidad y la convivencia en la diferencia de género, utilizando un lenguaje común.
- b. Implicar al profesorado en los procesos de reflexión y acción que ayuden a prevenir conflictos de convivencia en los centros.
- c. Dotar al profesorado de herramientas prácticas para la detección, el abordaje y la resolución de conflictos de convivencia en los centros.
- d. Clarificar las vías de actuación que permitan al profesorado resolver, derivar o notificar posibles situaciones de desprotección o de riesgo que se detecten a raíz de conflictos que se den en el aula.
- e. Promover la implicación del profesorado en la adaptación y puesta en marcha de un Protocolo de Convivencia en su propio centro, partiendo de un modelo global elaborado.

Para el alumnado:

- a. Sensibilizar al alumnado sobre su papel activo y su implicación en el reconocimiento, evitación y control de los conflictos de convivencia en los centros.
- b. Establecer un circuito de actuación claro que permita a los alumnos informar en un ambiente de confianza de los hechos que hayan observado y romper con la “ley del silencio”.
- c. Desarrollar habilidades interpersonales de autoprotección y seguridad personal.
- d. Favorecer la comunicación y la toma de decisiones por consenso.

- e. Difundir los dispositivos de ayuda existentes en el entorno.
- f. Promover la implicación de los alumnos en la definición de un protocolo de convivencia en su propio centro, partiendo de un modelo global elaborado.

Para las familias:

- a. Sensibilizar a las madres, padres y tutores sobre la importancia de prevenir conductas violentas en sus hijos.
- b. Dotar a las familias de herramientas para detectar la implicación de sus hijos en conflictos en el centro escolar y dar pautas de actuación.
- c. Facilitar a las madres, padres y tutores información acerca de las implicaciones psicosociales de la etapa adolescente.
- d. Favorecer la reflexión de las familias sobre la importancia del estilo de interacción familiar.
- e. Difundir los recursos existentes en el entorno.
- f. Promover la implicación de las familias en la definición de un protocolo de convivencia en el centro de sus hijos, partiendo de un modelo global elaborado.

Para el centro o institución educativa:

- a. Establecer cauces y procedimientos que faciliten la expresión de las tensiones y las discrepancias, así como la resolución de conflictos de forma no violenta.
- b. Mejorar el clima de convivencia en los centros en beneficio de una educación de calidad.
- c. Potenciar la formación de todos los miembros de la comunidad educativa para que puedan resolver los conflictos de forma tolerante y no violenta.

Este plan de educación para la convivencia aborda el tema desde diferentes ámbitos y con distintos grados de profundización. Es evidente que para lograr una mejora de la convivencia en los centros se necesita la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, de tal manera que, partiendo del trabajo diario, se desarrollen actuaciones específicas en beneficio de la misma. De acuerdo con ello, se determinan las actuaciones que se exponen a continuación.

Convocatoria de ayudas para el desarrollo de proyectos de convivencia

Se pretendió con esta convocatoria implicar a los centros, a las asociaciones de madres y padres y a la inspección de los tres servicios provinciales en la mejora de la convivencia. La orden planteó dos ámbitos pedagógicos de trabajo:

- a. La educación para la paz, los derechos humanos, el aprendizaje de una ciudadanía democrática y la tolerancia: conocimientos esenciales sobre la sociedad, formación para la participación activa, derechos y deberes, normas democráticas y valores compartidos, conocimiento y estrategias de transformación hacia esos valores, problemáticas actuales y futuras.

- b. La prevención de la violencia y la mejora de la convivencia escolar: organización y funcionamiento de los centros, estructura de aprendizaje cooperativo en el aula, proyecto de escuela abierta, autonomía y responsabilidad compartida, resolución pacífica de conflictos, habilidades sociales y comunicativas, desarrollo de la inteligencia emocional, mediación escolar.

Seguimiento de la respuesta educativa de los centros respecto de la convivencia escolar y la resolución de conflictos

En el contexto del Plan de Convivencia Escolar, en el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación en el curso 2005/2006 se incluyó, como actuación prioritaria, el seguimiento de la respuesta educativa de los centros respecto de la convivencia escolar y la resolución de conflictos. Con esta actuación se pretendió, durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007 y sobre una muestra de centros de educación primaria y secundaria, analizar los modelos adoptados por los centros para el seguimiento y la mejora de la convivencia escolar y proponer las medidas correspondientes de mejora y la difusión de buenas prácticas.

Durante el curso 2005/2006 se realizó una aproximación al estado de la cuestión de la convivencia escolar en los centros de nuestra comunidad autónoma. Esta aproximación se pensó como complemento a la información que aportaría la investigación encargada a la Universidad de Zaragoza y serviría como punto de partida de las actuaciones de la Inspección de Educación en años sucesivos.

El estudio-investigación fue realizado sobre la convivencia en los centros docentes por un equipo de la Universidad de Zaragoza, en coordinación con el Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

El plan de trabajo de este equipo se sintetiza en los siguientes puntos:

- a. Informe sobre la situación actual respecto a los procesos de relaciones y comunicación en los centros de primaria y secundaria.
- b. Informe sobre el seguimiento de los medios de comunicación del comportamiento anti-social en las aulas.
- c. Conflicto y acoso escolar dentro del contexto social en el que se producen.
- d. Propuestas para la administración educativa.

Estos datos han sido recogidos en un informe final. Aparte de lo anterior, se aplicó una encuesta a una muestra representativa de los centros de Aragón, para mostrar el estado de la opinión y la situación de la comunidad aragonesa.

La propuesta completa se llevó a cabo en el año 2006, y sobre ésta se ha publicado el estudio *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los Centros Educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*, coordinado por el profesor Carlos Gómez Bahillo, Carlos.

Elaboración de materiales de trabajo para los centros

Para facilitar el trabajo a los centros, asociaciones de madres y padres de familia y asociaciones de alumnos, elaboró una guía sobre la convivencia escolar, que consta de cuatro módulos:

- Convivencia entre iguales
- Convivencia en la interculturalidad
- Relaciones profesor-alumno
- Convivencia en la diferencia de género

Estos materiales pueden consultarse en la página www.catedu.es/convivencia.

Elaboración de la página web sobre la convivencia

Esta página web se ofrece a la comunidad educativa como lugar de encuentro y de trabajo. En ella se puede encontrar todo tipo de información sobre el tema, así como una pequeña recopilación de materiales y experiencias. También está destinada a la publicación de trabajos, experiencias y proyectos relacionados con la convivencia, realizados por miembros de la comunidad educativa que quieran compartirlos.

Elaboración de un CD

Contiene todos los materiales elaborados en los últimos cursos escolares, además de las experiencias y aportaciones más significativas para la mejora de la convivencia llevadas a cabo en los centros.

Plan de Formación del Profesorado

Desde el curso 2006/2007 se incluyeron entre las líneas prioritarias del Plan de Formación las siguientes: “Respuesta a la atención de la diversidad del alumno” y “La convivencia y la acción tutorial (dirección de grupo en Colombia) en los centros educativos”. A continuación, una breve descripción de estas dos líneas.⁵

Desarrollo de modelos y estrategias que permitan dar respuesta a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva y compensadora

La educación de hoy debe moverse en torno a dos de sus conceptos sustanciales: la globalidad y la diversidad. En Aragón los centros atienden a la totalidad de los alumnos hasta los dieciséis años de edad. Por otro lado, estamos inmersos en una cultura global que se caracteriza por el gran avance de los conocimientos y de la tecnología, por la facilidad para la comunicación y por los movimientos de población a través de todo el mundo; ello hace que convivan en un mismo espacio personas muy diferentes en cuanto a sus ideas, religiones, etnias, costumbres, etc. En los centros educativos, ese espacio se reduce al ámbito del aula. La globalización puede conducir a uniformar las normas que regulan los aspectos de comportamiento social, hábitos, trabajo, ocio, consumo, visión de la vida, etc., todo ello a través de los sistemas inmediatos de

⁵ Algunas ofertas de formación pueden observarse en www.cpralcaniz.org.

comunicación que permiten conocer la información de forma simultánea en todo el planeta. La diversidad es un concepto muy amplio que se manifiesta en grados diferentes, puesto que algunos seres, algunas culturas, algunos entornos apenas difieren y otros lo hacen en gran medida. En cualquier caso, no hay dos personas iguales. Ahora bien, también es cierto que las diferencias en lo accesorio, en lo secundario se asumen fácilmente y se adoptan patrones de conducta comunes, mientras que las diferencias en lo sustancial nos presentan mayores dificultades de convivencia. Este es el reto de la educación. La escuela debe enseñarnos a asumir y a compartir conductas y modos de vida exigidos por la convivencia en grupo. De esta forma, es el profesor quien, en el ámbito del centro, se enfrenta al dilema de cómo atender a la diversidad en su aula. El término “atención a la diversidad” ha adquirido recientemente un importante papel en nuestro léxico pedagógico. Sin embargo, su incorporación al campo educativo no siempre ha obtenido la misma respuesta, además de que esta respuesta no se puede improvisar.

Todo lo anterior justifica que el Departamento de Educación, Cultura y Deporte considere la atención a la diversidad como uno de los ejes del Plan de Formación del Profesorado. El personal docente precisa conocer normas, técnicas y prácticas educativas que le permitan crear escuelas inclusivas, escuelas para todos, que respondan a las realidades que presenta el siglo XXI. El profesorado necesita avanzar hacia la excelencia educativa y para ello debe poner al servicio del éxito la educación adaptada a la diversidad.

Las principales acciones formativas relacionadas con esta línea son las siguientes:

- a. Asesoramiento a los centros que incorporan los nuevos programas de atención a la diversidad en aplicación del currículo de educación secundaria obligatoria (Programa de Aprendizaje Básico y Programa de Diversificación Curricular). Formación metodológica para los profesores que los desarrollan.
- b. Difusión de materiales vinculados con la interculturalidad.
- c. Convocatoria centralizada de proyectos de formación del profesorado en centros en materia de convivencia escolar y educación intercultural. Asesoramiento y gestión por los Centros de profesorado y recursos CPR.
- d. Formación en metodologías que favorezcan la integración social y lingüística de los alumnos extranjeros.
- e. Formación y asesoramiento de tutores de acogida.
- f. Cursos específicos para los profesores encargados de la enseñanza del español a los alumnos inmigrantes.
- g. Asesoramiento y promoción de proyectos del centro para la elaboración de planes específicos de atención a la diversidad.
- h. Formación metodológica para los profesores que desarrollan planes de apoyo y acompañamiento a alumnos con dificultades curriculares en centros de primaria y secundaria.
- i. Asesoramiento en orientación educativa.
- j. Asesoramiento y apoyo a los centros específicos de educación especial.

- k. Cursos sobre intervención educativa específica con alumnos que presentan diferentes discapacidades.
- l. Adaptación y utilización de materiales, recursos informáticos y audiovisuales vinculados a las necesidades educativas especiales.

Igualmente, todos los años dentro de la convocatoria general de licencias por estudios para personal docente se reservan una licencia para la elaboración de materiales didácticos para el área de educación para la ciudadanía y dos licencias para la temática de convivencia escolar y educación intercultural, una de ellas para maestros adscritos a un puesto de primaria y la otra para catedráticos, profesores y maestros que impartan enseñanza secundaria

Acuerdo de Convivencia

En febrero de 2008 se firmó, entre el Departamento de Educación, Cultura y Deporte y las organizaciones representativas de la comunidad autónoma, el Acuerdo de Convivencia con el objeto de impulsar la mejora de la convivencia escolar en los centros de enseñanza de Aragón, con la participación activa y la implicación de la comunidad educativa y de la administración pública, para fomentar y desarrollar objetivos e iniciativas que favorezcan un clima positivo en las relaciones interpersonales e intersectoriales que se establecen en los procesos de socialización en la enseñanza.

Capítulo 3

Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia⁶

Rosario Jaramillo Franco⁷

El Ministerio de Educación Colombia ha desarrollado un programa integral en educación cívica y ciudadana basado en cinco premisas fundamentales: 1) La democracia debe verse como una forma de vida y no exclusivamente como una forma de gobierno; se debe ser consecuente entre la palabra y la acción en las formas de concebir y trabajar el programa tanto a nivel local como nacional e internacional. 2) La educación cívica y ciudadana debe basarse en competencias y no exclusivamente en conocimientos. 3) Se deben comprender los factores que influyen en el comportamiento moral (impulsos biológicos innatos, emociones y sentimientos, contextos socioculturales e históricos, desarrollo cognitivo, comunicación) y trabajarlos de manera integral. 4) Existe una relación entre forma de enseñanza, ambientes de confianza y conocimiento confiable. 5) La educación cívica y ciudadana se debe coordinar con la educación no formal.

Un programa de educación para la participación democrática, la paz y la valoración de la riqueza en la diferencia debe organizarse y ser ejemplo de búsqueda de participación de los múltiples miembros involucrados en el tema y ser capaz de encontrar propuestas consensuadas y justas para todos porque se supieron aprovechar la pluralidad de identidades y enfoques. Es decir, debe moverse dentro de los mismos parámetros morales y éticos con los que pretende educar a los alumnos.

Colombia, país de alrededor de 45 millones de habitantes, situado en la esquina noroccidental de Suramérica, ha sufrido conflictos internos casi endémicos desde su independencia de España en 1819 —y seguramente desde antes. Estas disputas terminaron, en algunos casos, convirtiéndose en guerras civiles, y en los últimos cincuenta años las diferencias socioeconómicas y sociales presentes en toda América Latina desembocaron en un fuerte enfrentamiento —nutrido por la herencia cultural de resolver conflictos por medio de la violencia— entre las fuerzas militares y los grupos insurgentes de izquierda.

⁶ El presente artículo es una versión simplificada de uno más detallado que estamos preparando con José Alberto Mesa para la revista AME. Muchas de las ideas del Programa de Competencias Ciudadanas han sido elaboradas por un equipo amplio integrado por maestros, investigadores y profesores universitarios. Los estándares y las pruebas Saber fueron elaboradas por este equipo dirigido por Enrique Chaux y coordinado por Rosario Jaramillo. En la actualidad discutimos y preparamos propuestas y proyectos con Freddy Ernesto Velandía, Constanza Guzmán, Nicolás Bermúdez, Ana María Nieto y María Larusso. Juan Carlos Jaramillo, Rosario Martínez, José Alberto Mesa y Carlos Eduardo Vasco han ayudado a organizar y reformular algunas ideas y han hecho comentarios y precisiones muy útiles para elaborar el presente texto, aun cuando cualquier error o imprecisión son de mi entera responsabilidad.

⁷ Directora del Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación de Colombia.

En las últimas décadas el tráfico de estupefacientes le ha añadido más combustible al conflicto debido a la lucha por el control territorial entre los paramilitares (frecuentemente apoyados por el ejército —o mínimamente no perseguidos por éste) y la guerrilla, ambos financiados ahora por el narcotráfico. La población civil, particularmente en el campo, se ha encontrado en medio de la confrontación y ha tenido que huir, generando una crisis de desplazamiento interno refugiados internos en diversas áreas del país. Recientemente los grupos paramilitares han venido negociando su desmovilización con el gobierno con resultados bastante diversos.

A pesar de ser consciente de que el problema es muy complejo y que obedece a múltiples causas, el Ministerio de Educación ha puesto su grano de arena creando el Programa de Competencias Ciudadanas, el cual está basado, exclusivamente en el conocimiento sino principalmente en el desarrollo de habilidades, actitudes, acciones y reflexiones que desarrollen convivencia y paz, fomenten la participación y la responsabilidad democráticas y fortalezcan el enriquecimiento con las diferencias culturales, sociales, de género, etc. El énfasis primordial del programa está en el desarrollo de *competencias cognitivas*, afectivas y comunicativas a través de la acción y la reflexión sobre los actos.

Aun cuando pensamos que los conocimientos sobre el Estado, la Constitución, los derechos, la participación ciudadana o sobre la razón de ser de los valores son importantes, consideramos que lo más importante es que estos saberes estén al servicio del *comportamiento* ciudadano. A la sociedad le interesa que las personas actúen como buenos ciudadanos, que sean capaces de tomar decisiones colectivas justas, que exijan y ejerzan los derechos humanos, que resuelvan sus conflictos de manera constructiva, y no sólo que sepan que esto debería hacerse. Por esta razón, la propuesta es a la vez un programa de cívica y de ciudadanía con un fuerte componente de reflexión ética.

El programa se basa en los cinco principios siguientes:

1. **La democracia debe asumirse como una forma de vida.** Como decía John Dewey, la democracia es más que una forma de gobierno, es esencialmente una forma de vida asociativa, de experiencia comunicativa conjunta⁸. Las personas que trabajamos en el programa decidimos ser tan consecuentes como pudiéramos con esta idea. Esto se ha ido traduciendo en encontrar situaciones de las cuales podamos aprender de las reflexiones sobre los éxitos y fracasos de maestros en sus aulas, de rectores cuya gestión muestre decisiones participativas desarrolladas en ambientes de crecimiento y de comunidades de paz que hayan dado respuestas positivas a situaciones conflictivas. Esto significa crear el mayor número posible de instancias donde haya diálogos de saberes entre personas que trabajan directamente con las comunidades e investigadores que hayan creado materiales y alternativas pedagógicas, para que unos y otros se enriquezcan mutuamente con su quehacer. Hemos diseñado y desarrollado por todo el país foros y talleres para este tipo de intercambios.

A su vez, este principio implica vivir la democracia seriamente en todas las formas de relación: en el aula, en la familia, con las amistades, en la escuela, en las relaciones de las secretarías de educación con las escuelas, en las del ministerio de educación con las secretarías, en las de los organismos internacionales con los agentes gubernamentales locales y nacionales, etc. La idea central es que las decisiones se tomen consultando al

8 John Dewey, *Democracy and Education*, 1916; MW 9:93

mayor número posible de involucrados para garantizar que sus voces estén presentes en las decisiones finales. Se ha querido demostrar las ventajas de trabajar en medio de un clima de confianza en el que se reconoce el valor de las opiniones y los pensamientos del otro y la disposición a entender que la verdad es compartida y que por ello podemos ser abiertos y honestos en nuestras posiciones. Hemos querido ofrecer una aproximación a la Comunidad Justa de Kohlberg, en la que todos participan en decisiones importantes para la comunidad aun cuando algunas personas se muestren reacias a entender esta postura o incluso, a veces desconfíen fuertemente de ella.

2. **La educación cívica y ciudadana basada en competencias.** La noción de competencia del Ministerio de Educación propone no sólo conocer sino ser y saber hacer. Este saber hacer implica usar el conocimiento para llevar a cabo acciones o desempeñarse o crear artefactos, piezas, productos (ya sean concretos o abstractos) que le permitan al estudiante (y a los docentes, padres u otros compañeros) ver qué tan bien está comprendiendo lo que aprendió. En lo que la persona hace, se puede ver la forma como está comprendiendo, como si se viera en un espejo. En el caso de las competencias ciudadanas, se intenta que las personas utilicen sus habilidades y conocimientos en sus decisiones o actuaciones frente a los demás de manera consciente y reflexiva haciéndose cada vez más competentes. Al reflexionar sobre estas decisiones, las personas pueden decidir y actuar cada vez mejor considerando el bien del otro —incluido uno mismo como un legítimo otro— o el bien común, y de esta forma desarrollando autonomía; es decir, las personas van aprendiendo a actuar correctamente, no porque alguien les diga que deben hacerlo sino porque se han ido convenciendo de la importancia de la acción justa, empática, generosa, buena... porque han visto las consecuencias de sus acciones, han considerado a los demás y han ido aprendiendo a seguir normas de comportamiento porque se han convencido de su importancia.
3. Dado que interesan las competencias y, por ende, los comportamientos en los que se desarrollan, en el Ministerio de Educación, hemos considerado necesario **comprender los factores que influyen en el buen comportamiento** para saber cómo educar integralmente a la persona:

Los impulsos biológicos innatos tales como territorialidad, agresividad, ejercicio de o sometimiento a un poder, “salirse con la suya”, cooperación, altruismo, etc. Esta perspectiva ha ido tomando fuerza en la última década, y ya no necesariamente se considera que la filosofía es la única fuente de comprensión del comportamiento moral y de la reflexión ética. La biología, la etología y la neurobiología también ofrecen conocimientos vitales sobre estos temas.

Las emociones y los sentimientos que están en la base de la disposición a actuar o decidir teniendo en cuenta al otro, sin pensar exclusivamente en nuestros intereses o deseos. Los impulsos innatos y nuestros comportamientos van desarrollando emociones y sentimientos según lo que aprendemos que está o no permitido en nuestro medio. Por ejemplo, las acciones prohibidas comienzan a generar sentimientos de culpabilidad o, por el contrario, el dolor propio y el ajeno, junto con la memoria, generan empatía, y estos tipos de sentimientos guían nuestra capacidad de decisión. El sistema educativo raras veces trabaja las

emociones y se olvida de los ambientes positivos o negativos que promueven el crecimiento de todos.

Los contextos socioculturales e históricos que dan nombre y aceptan o rechazan determinados comportamientos basados en parte en los anteriores impulsos y que explican cómo los impulsos innatos universales se vuelven locales y no universales. La cultura y el lenguaje nombran y dan sentido a los valores y a las relaciones de poder que orientan los comportamientos aceptados o rechazados por el grupo o la comunidad. El lenguaje en su contexto cultural desempeña un papel fundamental al ser no sólo el vehículo para la interacción sino también, en sí mismo, el organizador del pensamiento. Si un docente deja de comprender el contexto sociocultural e histórico de sus alumnos pierde la posibilidad real de una comunicación efectiva que impulse la comprensión y el crecimiento político-moral de sus discípulos.

El desarrollo cognitivo. Las estructuras de pensamiento desempeñan un papel primordial en la orientación y la disposición a la acción y tienen una génesis y una transformación que interesa comprender para ver su influencia en los comportamientos ciudadanos morales y en el desarrollo de la autonomía, tan crucial para el crecimiento moral. Si bien Piaget y Kohlberg entendieron el papel de las emociones como energía que impulsa y desarrolla las estructuras cognitivas de la mente⁹, las entendieron a tal grado interconectadas que no vieron la posibilidad ni la importancia de su separación analítica y de trabajarlas independientemente la una de la otra en el plano educativo. Nosotros hemos prestado atención a sus críticos, especialmente a las observaciones provenientes de la perspectiva femenina y cultural, pero de todas maneras hemos insistido en que el desarrollo cognitivo es fundamental en la formación ciudadana. Pensamos que se debe prestar cuidadosa atención a educar la capacidad de descentración y coordinación de perspectivas y al desarrollo de un pensamiento sistémico; es decir, aprender a ponerse en el “pellejo del otro y de los otros”, coordinar estos puntos de vista sin perderse y poder asumir una posición propia después de ese ejercicio. Asumimos que entre más desarrolladas estén estas estructuras mentales, mayor es la posibilidad de tomar distancia ante los problemas y de darle importancia a la perspectiva de personas con intereses o puntos de vista distintos a los propios y, por ende, de ponderar diversas perspectivas. Al transitar por formas de comprensión cada vez más descentradas y complejas crece el desarrollo hacia la autonomía.¹⁰ Consideramos que es deseable y posible educar este desarrollo.

La comunicación. Todas las formas de relación implican comunicación, y ésta depende tanto del lenguaje hablado y escrito como de otros lenguajes y de los desarrollos cognitivos y afectivos de las personas. Para conseguir los ideales planteados por la filosofía ética de la acción comunicativa o la idea de justicia de Rawls, por ejemplo, es necesario desarrollar la capacidad de escucha activa, la asertividad en las demandas y las aseveraciones, y la comprensión y la búsqueda del bien común. Es posible sensibilizar a los jóvenes ante los problemas de igualdad y equidad y, ante todo, es posible que aprendan en la acción cotidiana que las otras personas tienen razones e intereses que deben estar presentes en una decisión si se quiere que esta atienda al bien común.

9 Jean Piaget (1954), *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, Aique. Lawrence Kohlberg (1984), *The Psychology of Moral Development*. San Francisco, Harper & Row. En español: Lawrence Kohlberg (1992), *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouser.

10 Kohlberg L., R. Mayer, (1972), *Development as the Aim of education*. Harvard Educational Review, 42, 4, 449-496, Nov 72

Si pensamos cómo se pueden interrelacionar estos factores para conseguir una verdadera educación ciudadana y compartimos nuestras experiencias y hallazgos, podremos tener una mejor comprensión de los pasos necesarios para formar ciudadanos de una democracia activa.

4. **Existe una relación entre forma de enseñanza, ambientes de confianza y conocimiento confiable.** En el Ministerio de Educación hemos corroborado en visitas a instituciones educativas y aulas de clase, y entre nosotros mismos, que las posiciones autoritarias no sólo generan problemas asociados a la agresión, tales como frustración, enojo y falta de comunicación, sino que también retrasan la producción de conocimiento inteligente y a veces hasta lo detienen, ya que la autoridad no permite que los estudiantes exploren opciones, se atrevan a equivocarse y se interesen por obtener respuestas precisas a sus preguntas genuinas. El conocimiento se vuelve más riguroso porque la respuesta escasa, imprecisa o incompleta no convence a quien tiene interés verdadero por una buena respuesta y por eso exige que quienes contribuyan lo hagan dentro de la mejor de sus posibilidades analíticas.¹¹

Cada vez es más claro el vínculo entre la forma como enseñamos, el ambiente que se crea en el aula según la perspectiva pedagógica que se utiliza y las capacidades que desarrollan los estudiantes. Según Nancy Flowers, “Como usted enseña es lo que usted enseña”. Existen muchas investigaciones que muestran que cuando el maestro parte de preguntas auténticas y no de aquellas que tienen respuestas preestablecidas, se crea interés verdadero, necesidad de escuchar al otro para ir encontrando la mejor solución, ambientes de confianza y empoderamiento sobre el conocimiento. El análisis de las características pedagógicas de las escuelas de Finlandia, que obtuvo los más altos resultados en todas las pruebas PISA¹², corrobora este principio y además muestra que las preguntas auténticas y los ambientes de confianza disminuyen las diferencias sociales al acercar a los niños provenientes de hogares no acostumbrados al debate académico a la exploración del mundo intelectual sin miedo a equivocarse.

5. **La educación cívica y ciudadana formal se debe coordinar con la educación no formal.** Bogotá tuvo la fortuna de tener un alcalde educador, Antanas Mockus, ex rector de la Universidad Nacional, que recibió una ciudad con significativos problemas de violencia, escaso respeto a las normas, corrupción e impunidad y, como si se tratara de un experimento social¹³ la convirtió en modelo de disminución radical de la violencia (de 80 por cada 10.000 habitantes pasó a 22), y de ejemplar organización en el tránsito. Entre otras acciones pedagógicas, se enseñó tanto a los peatones como a los conductores a respetar las

11 Duckworth (1996), *The Having of Wonderful Ideas , and Other Essays on Teaching and Learning*, 2ª ed., Nueva York, Teacher´s College Press.

E. Duckworth (Editor) (2001), *Tell Me More. Listening to Learners Explain*. Nueva York: Teachers College Press. Raider-Roth, C. Cox, R. Jaramillo, & F. Reimers (2005), *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington, Banco Interamericano de Desarrollo.

D. Perkins, (2003), *King Arthur s Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*. John Wiley & Sons.

D. Wilson, D. Perkins, D Bonnet, C. Miani, C. Unger (2005), *Learning at Work: Research Lessons on Leading Learning in the Workplace*. Harvard Project Zero, Cambridge MA.

S. Wiske, (199). *Teaching for Understanding*.

12 Paul Robert (2008), *La educación en Finlandia: Los secretos de un éxito asombroso*. Traducción: Manuel Valdivia Rodríguez. URL /comunicaciones/alerta/275/finlandia.doc

13 Harvard Gazette. March 11, 2004. Academic turns city into a social experiment by María Cristina Caballero.

cebras peatonales, a moderar el consumo de alcohol en los establecimientos públicos (para lo cual se instituyó la llamada “ley zanahoria”, que ordenaba cerrar a la una am. los bares y discotecas) y a escoger en cada grupo que consumiera bebidas alcohólicas una persona que se abstuviera de beber para que estuviera en capacidad de conducir responsablemente. También se ordenó señalar con estrellas de color negro los puntos de mayor accidentalidad y muerte de peatones para crear conciencia entre los conductores y los peatones sobre la importancia de respetar las normas viales.

Es claro que con la realización de campañas de esa índole en la escuela la educación en el aula también puede adquirir sentido por cuanto permiten comprobar en la realidad las grandes ventajas sociales del buen comportamiento. Las campañas de Mockus dieron sentido de pertenencia, orgullo ciudadano y empoderamiento social a los bogotanos, todos se fueron haciendo responsables del comportamiento de todos. El gesto de aprobación social levantando el pulgar de la mano derecha dio a los habitantes capitalinos una forma de comunicación ciudadana que se ha mantenido en diversas situaciones de acción colectiva.

En las pruebas Saber y en la implementación del programa hemos contado con la asesoría continua del profesor Mockus y hemos combinado muchas de sus ideas y enseñanzas con nuestras alternativas pedagógicas.

Implementación del Programa

Basado en parte en el marco teórico presentado arriba, el Programa de Competencias Ciudadanas es una estrategia concreta, estructural y de largo plazo para ayudar a estudiantes, maestros, padres y miembros de la comunidad a enfrentar los problemas sociales de su entorno, la falta de participación ciudadana y la discriminación que ha permeado negativamente las distintas esferas de la sociedad colombiana. Precisamente por su magnitud, el problema, debe ser resuelto considerando a la persona como un ser integral afectado por su cultura y tener impacto sobre las relaciones sociales, las actitudes, los valores, los imaginarios, las relaciones familiares, etc.

A continuación se presentan las acciones adelantadas por el Programa:

- a. **Formulación de estándares.** Desde el año 2003 se definieron los estándares de competencias ciudadanas como criterios claros, compartidos y públicos que establecen lo que todos los niños y jóvenes de las distintas regiones del país pueden reclamar en su formación, según su nivel de desarrollo. En este sentido, hemos definido las competencias ciudadanas como un conjunto de conocimientos, actitudes y competencias (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras) que articulados entre sí disponen a las personas a la convivencia y a la paz, a la participación y a la responsabilidad democráticas y a la valoración y el enriquecimiento con las diferencias en un marco de respeto a la dignidad humana y de contribución al bien común. Los estándares son retadores pero no inalcanzables, exigentes pero razonables.

Se consideró que para que un estudiante pueda desarrollar estas competencias es necesario no sólo que conozca a fondo el sentido de las normas y leyes y del sistema legal plasmado en la Constitución, sino que también reciba una educación centrada en el perfecciona-

miento de competencias que se enmarcan en el respeto, la promoción y la defensa de los derechos fundamentales y humanos y en la búsqueda del bien común. Se espera que los estudiantes, los maestros y la comunidad educativa en general puedan usar sus conocimientos y competencias para proponer alternativas creativas en la solución de problemas en formas progresivamente más inteligentes, comprensivas, justas y empáticas. Al hacerlo, estarán creando ambientes democráticos, amables y de confianza, que a la vez les ayudarán a desarrollar dichas competencias.

Los estándares se organizaron en tres grupos a un lado de una matriz y en tipos de competencias en el otro lado. Se formularon para conjuntos de dos grados, excepto en primero, segundo y tercer grados, donde se juntaron en uno solo. El esquema general puede observarse en la Tabla 1.

- b. Evaluaciones externas y de aula.** Para conseguir que este tipo de educación no se limitará a ser letra muerta sino que se fuera convirtiendo en una realidad palpable en las escuelas, el Programa de Competencias Ciudadanas fue desarrollando, simultáneamente con los estándares, pruebas que permitieran conocer qué tanto estábamos adelantando en estos conocimientos y habilidades y dieran a los docentes una forma de mirar y entender a sus estudiantes. Para ello, desarrollamos pruebas que midieran no sólo conocimientos y formas de comprensión de los fenómenos sociales, sino también actitudes, competencias y ambientes para su desarrollo. El organismo encargado de las pruebas de Estado, Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, ICFES, llevó a cabo una evaluación censal de las competencias ciudadanas de los estudiantes de quinto y noveno grado (prueba Saber) en todas las escuelas y colegios del país en 2003 y en 2005. Esta evaluación, basada en la misma estructura de los estándares, buscaba conocer de manera detallada el desarrollo de tópicos tales como:

Conocimientos relevantes para el ejercicio de la ciudadanía, como aquellos sobre la Constitución Nacional, los derechos humanos, la organización del Estado, las leyes, etc.

- Actitudes hacia la ciudadanía
- Acciones ciudadanas
- Ambientes democráticos
- Competencias cognitivas
- Competencias emocionales
- Competencias comunicativas

A la vez, Colombia viene trabajando con Chile, Guatemala, México, Paraguay, y República Dominicana un sistema de promoción y evaluación de las competencias ciudadanas en Latinoamérica, en conjunto con la Asociación para la Evaluación Internacional de la Educación¹⁴ IEA, y con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, BID. Estos países están participando en una prueba mundial y desarrollando un módulo regional

14 El estudio de educación cívica desarrollado por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) es el más amplio y riguroso de este tipo que se haya llevado a cabo a nivel internacional. El de 1999 se realizó en 28 países. La segunda prueba se ha planeado y piloteado desde 2006; será aplicada este año y en 2009 y cubrirá 38 países. Los resultados se entregarán en 2010. La segunda prueba es la que está desarrollando el módulo latinoamericano con el apoyo del BID.

para comparar nuestros adelantos en educación cívica y ciudadana en el continente y con el resto del mundo.

Tanto las pruebas nacionales censales como las internacionales tienen la virtud de jalonar procesos educativos importantes en las escuelas al explicitar qué fenómenos se considera importante estudiar y trabajar en el aula, la escuela, la familia y la comunidad.

Sin embargo, si las pruebas externas no van acompañadas de pruebas de aula, los docentes pierden el sentido de la evaluación y tienden a no utilizar los resultados de las pruebas nacionales o internacionales para tomar decisiones informadas en el aula. Por esta razón, el Programa viene organizando talleres que enseñen a los docentes a evaluar con matrices de desarrollo, en lugar de usar únicamente pruebas cerradas referidas exclusivamente a contenidos.

Adicionalmente, esta nueva manera de entender y apreciar la evaluación forma parte de los proyectos innovadores del programa, tales como el de Enseñanza para la Comprensión de la Ciudadanía, que fortalece la noción de matrices de evaluación y enseña cómo observar los procesos mentales y afectivos en los estudiantes.

Tanto los estándares como las pruebas pueden ser conocidos a través de la página web del Ministerio de Educación www.colombiaprende.edu.co, en la sección de competencias ciudadanas, donde además se pueden consultar los artículos y libros que acompañan este proceso.

- c. **Apoyo a los Planes de Mejoramiento.** Por otra parte, el Ministerio de Educación ha querido fortalecer las secretarías de educación en el proceso de acompañamiento a las instituciones educativas para garantizar la implementación de políticas de calidad. Con este fin, ha elaborado documentos y matrices que orienten la formulación de Planes de Mejoramiento que permitan a cada institución educativa actuar sobre los aspectos que necesitan refuerzos o mayores desarrollos según los resultados de las pruebas y según sus propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Para ello ha creado un sistema de gestores que acompañan a cada secretaría en este empeño y que, específicamente en el caso de competencias ciudadanas, las apoya en encontrar actores locales que puedan ser sus aliados en el acompañamiento a las instituciones. Así mismo, adelanta un acercamiento con facultades de educación, escuelas normales superiores y centros de investigación para que sean sus aliados en este acompañamiento, con el apoyo de Empresarios por la Educación y de los organismos internacionales. Se ha buscado una articulación de estos diversos actores que frecuentemente llegan en forma aislada a las instituciones y con ello pierden el potencial de crear juntos políticas públicas en las localidades.
- d. **Referenciación de experiencias significativas y de programas pedagógicos estructurados.** Precisamente, consciente de que muchos grupos y personas en la sociedad ya vienen trabajando planes y programas exitosos, el Ministerio de educación ha adelantado una referenciación de experiencias significativas y de programas pedagógicos estructurados. En estos programas y experiencias se ha encontrado gran variedad de grupos, instituciones y personas que han contribuido a mejorar las relaciones interpersonales en las instituciones educativas, han logrado sensibilizar a los estudiantes sobre temáticas asociadas con la educación en derechos humanos y han acercado a los estudiantes a los problemas de la

comunidad para conocer quién es responsable de atender dichos problemas y cómo pueden ellos contribuir a su solución.

Los programas pedagógicos estructurados son programas provenientes de la investigación y las disciplinas sociales y educativas que han desarrollado textos teóricos y materiales prácticos y que tienen formadores experimentados. Estos programas apoyan las experiencias exitosas y se nutren de ellas para no hablar en el vacío y para enriquecer su reflexión teórica y práctica. Varios de ellos trabajan a fondo el conocimiento de la Constitución, de los códigos de policía, de los derechos fundamentales y su sentido y aplicación en la vida cotidiana.

En la actualidad se cuenta con un portafolio de oferentes que también puede ser consultado en la página web del Ministerio de educación y cuyos programas están al servicio de las secretarías de educación para poder ser contratados en la implementación de las competencias ciudadanas en las escuelas. El portafolio permite que exista un abanico de posibilidades para que las instituciones puedan seleccionar las más adecuadas a sus necesidades de acuerdo con los Proyectos Educativos Institucionales y según los resultados de las pruebas. Como se dijo en el numeral anterior, también se pretende aliarse con estos programas —y buscar nuevos oferentes que puedan estar presentes en el nivel local y que no hayan sido referenciados en el portafolio— para poder encontrar maneras de garantizar el acompañamiento a la mayoría de las instituciones. Con seguridad, al trabajar de manera articulada programas, universidades, normales, ONG, Organismos internacionales y centros de investigación con las secretarías de educación y con otros organismos gubernamentales como Defensoría del Pueblo, el Ministerio de Cultura, El Ministerio del Interior y de Justicia, etc., se fortalecerá la transformación de las relaciones humanas en todos los aspectos mencionados arriba para hacerlas más justas y productivas.

- e. Aun cuando no organizado por el Programa de Competencias Ciudadanas, pero siguiendo muchos de los principios bosquejados hasta aquí y, a la vez, siguiendo el planteamiento de la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación realizó consultas y deliberaciones a nivel nacional para el desarrollo del **Plan Decenal de Educación 2006-2015**. El plan consultó en igualdad de condiciones a personas de diferentes regiones del país de distintos sectores sociales, con posiciones diversas, que quisieron unirse en grupos para argumentar sus ideas en mesas de trabajo que desarrollaran el plan. Inicialmente participaron cerca de 20.000 personas en espacios de discusión a nivel local, regional y virtual. Cada mesa de trabajo departamental escogió un representante para que fuera a la Asamblea Nacional por la Educación, que convocó a 1.731 personas que deliberaron durante una semana para decidir los puntos centrales del plan. Uno de éstos fue la demanda “por una educación que permita la resolución pacífica de conflictos mediante mesas de conciliación y de concertación”, por ejemplo. También pidieron mayor articulación entre emisoras comunitarias y maestros para fomentar los servicios informativos de la comunidad.
- f. **Alianzas nacionales e internacionales.** Como se mencionó arriba, el Ministerio de educación está a la vez trabajando en el marco de alianzas con organizaciones nacionales (Alianza Educación por la Paz, Proyecto de Formadores en Derechos Humanos, Programa Presidencial para la Lucha contra la Corrupción, Comisionado de Paz, entre otros) e internacionales (École de la Paix, Francia; Peace Games, Boston; Center for Civic Edu-






ation, California; Universidad de Konstanz, Alemania; Facing History and Ourselves, USA y Sur África, etc.) que trabajan en el tema de competencias ciudadanas, con el fin de ampliar el apoyo a las regiones y las instituciones escolares.

- g. **Desarrollo de tecnologías educativas y materiales** que apoyen el desarrollo profesional docente y de los estudiantes. Con el apoyo inicial de Chile y el intercambio de experiencias con otros países iberoamericanos y de Norteamérica, se ha venido trabajando un gran número de programas que permiten el uso de tecnologías educativas que fomenten una comunicación auténtica entre docentes a partir de situaciones de aula reales. Para conseguir esta autenticidad se recurre al uso de tecnologías como filmación de clases y edición de momentos significativos que registran el aprendizaje de los estudiantes. A la vez, para divulgar las experiencias significativas y los logros presentados en foros, se utilizan medios como la televisión educativa a través del canal Señal Colombia y la generación de redes y foros de discusión virtual en el portal educativo Colombia Aprende. Los medios de comunicación han sido usados por el programa como una valiosa herramienta de divulgación de imágenes positivas de nuestro país, donde se han dado a conocer diversas alternativas pedagógicas para el fomento de la paz, la convivencia, el respeto a los derechos humanos, la valoración y el enriquecimiento con la diversidad que ofrece nuestro país multiétnico y pluricultural.

Por otra parte, el programa ha buscado fomentar el uso de materiales existentes a partir de la promoción de las bibliotecas municipales y la multiplicación de las bibliotecas escolares, de materiales pedagógicos como el Baúl Jaibaná, que ofrece ejemplos de innovaciones pedagógicas novedosas, y de la referenciación de materiales que apoyan el programa en el portal del Ministerio de educación.

- h. **Concursos.** El programa del Ministerio de educación ha desarrollado concursos como el de Adiós a las Trampas y Cuentos Legales, con la Oficina Anticorrupción de la Presidencia de la República, para promover la creatividad a partir de los conceptos que se manejan en la puesta en marcha del Programa de Competencias Ciudadanas.
- i. **Investigación.** Con el fin de promover la investigación en torno al tema de las competencias ciudadanas, en asocio con el Instituto Colombianos de Fomento a la Educación Superior, ICFES, y Colciencias, se hizo una convocatoria para fomentar la utilización de los resultados obtenidos en las pruebas Saber y en las otras pruebas, como insumo para investigación sobre de la enseñanza y el desarrollo de competencias ciudadanas en el sistema educativo preescolar, básico y medio y superior.

Tabla 1. Estándares de competencias ciudadanas

	Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias
Grupos	Capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en el cariño, la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto por los demás.	Se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar tanto los derechos fundamentales de los individuos como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.	Reconocimiento de una igual dignidad en todas las personas partiendo de la valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura y grupo social, entre otros.
Tipos de competencias	Los tres grupos están enmarcados en una perspectiva de derechos humanos y de búsqueda del bien común		
 Cognitivas: Capacidad para realizar diversos procesos mentales fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía, tales como la identificación de las consecuencias de una decisión, la descentración, la coordinación de perspectivas, etc.	<p style="text-align: center;">Estándares definidos por niveles para conjuntos de dos grados.</p> <p style="text-align: center;">El estándar se alcanza al desarrollar las diversas competencias definidas para cada grupo en cada nivel.</p>		
 Emocionales: Habilidades necesarias para la identificación y la respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás, como, por ejemplo, sentir lo que otros sienten.			
 Comunicativas: Habilidades necesarias para un diálogo constructivo con otras personas. Se trata de, con precisión y empatía, expresarse mediante distintos sistemas simbólicos (lengua, pintura, danza, etc.). También incluye desarrollar habilidades para expresar las posiciones propias de manera asertiva y abierta al cambio.			
 Integradoras: Son las habilidades para articular, en la acción misma, las demás competencias y los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía. Por ejemplo, resolver un conflicto pacífica y constructivamente.			
 Conocimientos: Se refiere a la información —teórica y práctica— que las personas deben tener y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía.			
<p>Tener conocimientos no implica participación, pero carecer de ellos sí limita y casi que puede impedir el ejercicio de la ciudadanía.</p>			

Conclusiones:

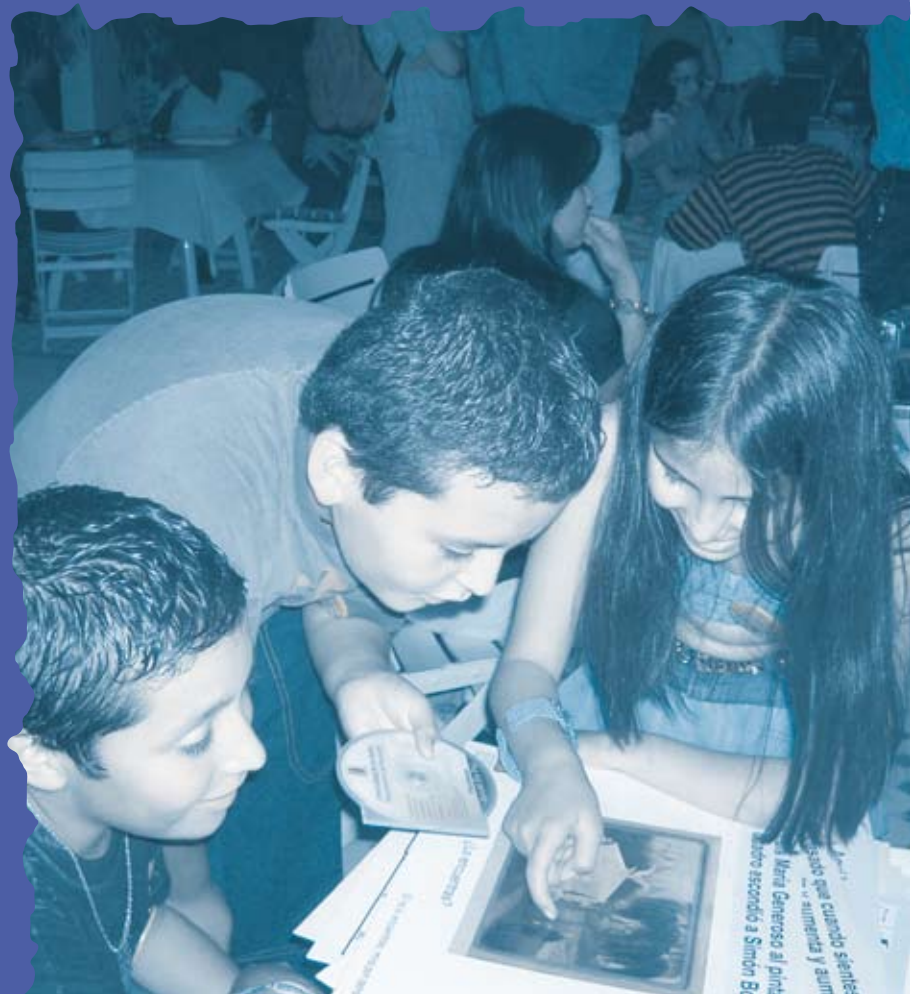
Existen diversas formas de entender al ciudadano y su papel dentro de las formas de organización y gobierno de la sociedad y de adecuar la educación al logro de esa figura ideal.

Si queremos formar personas autónomas preocupadas por el bien general es claro que esto no puede hacerse a través de una cátedra de cívica. Necesariamente hay que impactar las formas de relación en las instituciones y las formas de comprensión de lo que ocurre. Para esto debemos concientizarnos de los diversos factores que influyen la disposición al comportamiento moral, hacerlo visible en las actuaciones cotidianas para poder generar reflexión al respecto y hacerlo en los diversos niveles en los que el sistema educativo afecta a las personas:

- a. En el aula y en la institución educativa en general, cuidando las relaciones de los alumnos entre sí, y las de éstos con sus profesores, e ir desarrollando autonomía tanto moral como intelectual en todos los miembros de la comunidad, siguiendo las ideas de la Comunidad Justa.
- b. En el nivel nacional, los ministerios deben aprender a escuchar a los actores locales y regionales para enriquecerse con sus experiencias y buscar el intercambio de saberes entre unos y otros.
- c. En el nivel internacional, los organismos internacionales deben aprender a aprovechar las experiencias locales, regionales y nacionales para superar la noción del modelo único que los demás deben aprender y aplicar. La lógica del esquema vertical “de arriba hacia abajo” ha mostrado que puede ser eficiente en el inmediato o el corto plazo, pero no en el largo plazo, ya que, al desconocer lo que las personas han construido y saben, se desaprovecha su riqueza y, mucho más grave, se impide que sigan creciendo y puedan desarrollar su autonomía. Resulta mejor que las organizaciones centrales dialoguen, que el liderazgo se comparta, que las diferentes autoridades entiendan que las personas y los grupos tienen diferentes formas de aprender a hacer las cosas y que procuren tener una relación democrática con las regiones y localidades para concretar el desarrollo de políticas concertadas.
- d. Es preciso seguir investigando para ver exactamente qué tanto mejora el conocimiento como tal con este tipo de relaciones, pero hay que ponerlas en funcionamiento desde ya en las aulas escolares, no esperemos a saber, cuando los pequeños de hoy estén en la universidad, que efectivamente muchas de las cosas que se aprendieron en el aula no cumplieron su propósito —a un costo no sólo personal y social enorme, sino también económico. Al desarrollar mejores relaciones, más respetuosas, de mayor reconocimiento del otro, claramente la calidad de vida de las personas mejora puesto que tienen tranquilidad y paz.
- e. Quienes trabajamos en el programa de competencia ciudadana que sí es posible pasar de la desconfianza, de la verdad poco fidedigna, poco auténtica, de la depresión, del enfado, del malestar, de la frustración, de la amargura e de incomunicación —tan frecuente todo esto en la educación formal— a la confianza, la verdad construida por las personas con rigor y autenticidad, el ánimo, la armonía, el bienestar, la realización, la dulzura y la comunicación en el sistema educativo. La democracia y la paz de Colombia y del continente dependen de ello.

Segunda parte:

Algunas propuestas metodológicas



Maleta pedagógica
de competencias
ciudadanas. MEN

Capítulo 4

Mejor profesor, mejor ciudadano: abordajes complementarios

José Fernando Mejía y Berta Cecilia Daza¹⁵

En este texto queremos compartir algunos aspectos de nuestra experiencia en formación de docentes para la enseñanza de competencias ciudadanas. Este fue un trabajo novedoso no sólo para nosotros sino también para el campo en general, y nos parece valioso permitir que otros docentes se acerquen a él, opinen, cuestionen y compartan sus propias vivencias y puntos de vista, con el fin de que podamos enriquecernos mutuamente. Describiremos a lo largo de este documento el trabajo que realizamos, los lineamientos que lo guiaron, las observaciones que recogimos y algunas reflexiones sobre el mismo.

Antecedentes de la especialización en Educación

Descripción del programa y principios generales

Una de las experiencias de formación docente en educación para la ciudadanía que más ha marcado nuestras reflexiones al respecto fue el módulo de “Educación para la democracia, el desarrollo moral y la convivencia”, más tarde llamado “Competencias Ciudadanas”, de la Especialización en Educación de la Universidad de los Andes. El módulo fue dictado en las dos promociones del programa, desarrolladas del año 2004 al 2007 y fue consistente con el enfoque pedagógico general de la especialización, basado en una concepción constructivista del aprendizaje. Algunos de los principios pedagógicos de la especialización y del módulo eran:

1. Se trabajaría el fortalecimiento de la comprensión de los maestros sobre su propia disciplina.
2. Para aprender de sus disciplinas, los estudiantes/profesores tendrían experiencias pedagógicas similares a las que podrían poner en práctica con sus estudiantes.
3. Los estudiantes/profesores reflexionarían sobre sus prácticas pedagógicas y su consistencia con el aprendizaje de su disciplina y los principios constructivistas.

La especialización en educación estuvo entonces centrada, en el aprendizaje de las disciplinas de cada uno de los docentes participantes, más que en teoría pedagógica. El aprendizaje pedagógico se llevó a cabo por medio de la reflexión sobre experiencias novedosas que los docentes tuvieron como aprendices. Cada uno de los maestros participantes veía dos materias por semestre: la primera relacionada con su área disciplinar, con una intensidad de 16 horas semanales, para 96 horas en el semestre; la segunda, de tres horas semanales, estaba dividida

¹⁵ Docentes de la Maestría y la Especialización en Educación del CIFE de la Universidad de los Andes. Consultores de la Fundación Terpel.

en dos módulos, uno de lenguaje y otro de competencias ciudadanas, cada uno con 24 horas presenciales de trabajo por semestre. La duración de la especialización fue de tres semestres por promoción, esto quiere decir que cada uno de los participantes recibió 72 horas de formación presencial en Competencias Ciudadanas durante la especialización.

La planeación y el desarrollo módulo de Competencias Ciudadanas se basaron en la idea de que uno de los aspectos fundamentales de la formación de maestros es el fortalecimiento de sus propias competencias en experiencias similares a las que pueden tener luego con sus estudiantes. Los temas cubiertos por cohorte en cada uno de los semestres se resumen en la Tabla 1.

Metodología y evolución en las dos cohortes

La formación se llevó a cabo en dos cohortes entre las cuales hubo diferencias claras tanto en la composición de los docentes como en la metodología y los propósitos pedagógicos.

Primera cohorte

Este primer grupo estuvo compuesto por 46 maestros que pertenecían, en su gran mayoría, a cinco colegios públicos administrados por una alianza de varios colegios privados y una universidad, en cuyos currículos se definían metas educativas relacionadas con la formación ciudadana bajo el tema de “Democracia, moral y convivencia”. Los profesores de estos colegios tenían altas expectativas de aprendizaje de metodologías de enseñanza en el ámbito de la ciudadanía.

Tabla 1. Módulo de Competencias Ciudadanas en la primera y la segunda cohortes

	Primera cohorte	Segunda cohorte
Primer semestre	<p>Manejo de conflictos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Identificación y manejo de emociones • Negociación • Mediación escolar 	<p>Competencias ciudadanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación ciudadana tradicional vs. competencias • Constructivismo y aprendizaje ciudadano • Competencias emocionales • Competencias comunicativas
Segundo semestre	<p>Formación moral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión de dilemas morales • Desarrollo del juicio moral • Ética del cuidado • Autojustificaciones morales • Disciplina positiva 	<p>Manejo de conflictos y disciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Identificación y manejo de emociones • Negociación • Mediación escolar • Disciplina positiva
Tercer semestre	<p>Profundización y consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas en el aula • Discriminación, prejuicios y estereotipos • Asertividad 	<p>Formación moral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión de dilemas morales • Desarrollo del juicio moral • Autojustificaciones morales • Mecanismos de regulación moral

En los dos primeros módulos, los participantes realizaban tareas semanales que consistían en poner en práctica las habilidades que iban trabajando en las sesiones de clase y además elaboraban reportes escritos de sus tareas incluyendo elementos tanto descriptivos como reflexivos. Nosotros revisábamos estos reportes y hacíamos retroalimentación en las sesiones de clase. Esta metodología fue muy enriquecedora para las dos partes pues ellos tenían la posibilidad de aclarar sus dudas y afianzar sus fortalezas, y nosotros teníamos información permanente de cómo estaba ocurriendo el proceso para ir haciendo los ajustes necesarios. Adicionalmente, durante el segundo módulo, los maestros tuvieron que diseñar dos sesiones de clase en las que se lograra una integración entre los objetivos disciplinares y los ciudadanos.

Nosotros no supervisábamos a los participantes en su desempeño general en las clases de su área disciplinar, pero recibíamos información de los responsables de esa supervisión. En esta primera cohorte, especialmente en los módulos 1 y 2, otros docentes de la especialización en áreas disciplinares reportaron que los maestros participantes estaban muy motivados con los temas de democracia, moral y convivencia y que, en las clases ponían en práctica habilidades aprendidas, especialmente aquellas relacionadas con manejo de conflictos entre sus estudiantes.

Los docentes/estudiantes expresaron en diferentes oportunidades que la experiencia de participar en esta asignatura había generado fuertes cambios en la manera como se relacionaban con los demás, incluyendo a amigos, familiares, colegas y estudiantes. Sin embargo, a partir de los diarios de campo y de conversaciones con otros docentes, notamos que el cambio en su quehacer pedagógico era muy limitado, en el sentido de que no observamos una verdadera integración entre la formación disciplinar y la ciudadana. Por esta razón el tercer módulo se orientó fundamentalmente hacia el acompañamiento en la integración del trabajo en democracia, desarrollo moral y convivencia a cada una de las áreas académicas, para lo cual pedimos a los docentes que: (a) en su quehacer diario de las clases pusieran en práctica sus conocimientos sobre convivencia, moral y democracia y (b) realizaran las dos planeaciones de clase propuestas en el módulo anterior y propusieran la integración de manera más estructurada. También promovimos un fuerte trabajo reflexivo sobre la práctica, tanto en su planeación como en su ejecución, al mismo tiempo que profundizamos en la comprensión de algunos de los temas tratados en los dos módulos anteriores. Una buena parte de las sesiones de clase se dedicaba a analizar en grupo sus propuestas, identificar aspectos fuertes y aspectos por corregir y pensar en alternativas.

¿Cuáles fueron nuestras reflexiones sobre esta primera experiencia y cómo éstas generaron cambios en la segunda cohorte?

En términos generales quedamos satisfechos con los aprendizajes de los maestros y con el cumplimiento de las metas que nos propusimos. Aunque hubo diferencias en el nivel de comprensión alcanzado, todos los maestros lograron los aprendizajes básicos que buscábamos. Los resultados alcanzados por ellos fueron consistentes con el tiempo y los recursos disponibles. En ese momento pensamos que el proceso en los docentes apenas había comenzado y confiábamos en haberles dado herramientas para que pudieran continuar con su aprendizaje de forma más autónoma.

Por su parte, los docentes manifestaron haber logrado:

- Avances en la comprensión de la complejidad del trabajo integrado de temas de convivencia y moral: hicieron conciencia del cambio de paradigma que esto implica.
- Cambios en la manera como perciben a sus estudiantes, en el sentido de pensar y actuar consistentemente con la consideración de que los estudiantes pueden y deben ser activos en la búsqueda de soluciones a sus conflictos y problemas. Por ejemplo, frente al incumplimiento de exigencias académicas, los maestros empezaron a preguntar su opinión y además les permitían dar ideas para encontrar soluciones a problemas en el salón de clase. Esto fue una demostración real de cambio hacia un salón de clase más democrático.
- Hacer conciencia de que los estudiantes necesitan sentirse valorados: les empezaron a reconocer sus logros y afirmaban que estaban siendo más respetuosos en el trato hacia ellos.
- Ser más concientes de su responsabilidad en el manejo de problemas que no sabían cómo abordar. Antes se limitaban a regañar y a remitir al estudiante a la coordinación académica, ahora tienen herramientas para manejar problemas de convivencia.
- Cambios en su vida personal y profesional que hicieron que sus relaciones fueran de mejor calidad y que pudieran manejar mejor sus propios conflictos.
- Cambios en sus intereses y su visión de la docencia: antes se preocupaban sólo por enseñar su materia, ahora por aprender tanto su materia como habilidades de convivencia y moral.
- Avances en la comprensión de la importancia de fortalecer la autonomía de los estudiantes, sus implicaciones y algunas metodologías para lograrlo.
- Identificar más conexiones entre el aprendizaje académico y el de las competencias ciudadanas.

De otro lado, percibimos realmente una gran motivación de los docentes por poner en práctica los aprendizajes del curso, derivada de los efectos que iban observando en sus relaciones al poner en práctica sus competencias; así mismo, un interés real por lograr extender estos aprendizajes a sus estudiantes. Esta percepción fue confirmada por los otros docentes de la especialización en las áreas disciplinares. Sin embargo, a partir de los diarios de campo, también observamos que las intervenciones propuestas por los docentes eran muy puntuales, a veces desintegradas de las áreas disciplinares y por lo general consistían en réplicas de lo que trabajábamos en nuestras clases.

De otra parte, la dirección de la especialización hizo mucho énfasis en que deberíamos estar atentos permanentemente a la aplicación de los principios constructivistas en la metodología de trabajo con los maestros. Si bien en la dirección se consideró valioso que se generara un cambio personal en los docentes en cuanto a sus competencias ciudadanas, se esperaba que el trabajo fuera más orientado hacia el logro de un cambio en su práctica pedagógica bajo el esquema constructivista. Se nos recomendó que los maestros analizaran en forma constante cómo estaban viviendo ellos el proceso de aprendizaje, cómo iban aprendiendo a desempe-

ñarse en un trabajo real de cooperación con otros y cómo podían liderar un proceso semejante en sus instituciones educativas con sus estudiantes, colegas y directivos. Igualmente se hizo énfasis en que los cursos de lenguaje y formación ciudadana eran asignaturas transversales y deberían apoyar e integrarse a las áreas disciplinares.

Segunda cohorte

La segunda cohorte de la especialización fue bastante diferente a la primera en cuanto a la composición del grupo y a las metas y estrategias de aprendizaje que definimos. En primer lugar, el grupo estaba conformado por 35 docentes de colegios tanto públicos como privados, con intereses y experiencias muy diversos. A diferencia de la primera cohorte, en la que los docentes trabajaban en seis instituciones relacionadas entre sí, los docentes de la segunda cohorte, con pocas excepciones, provenían de instituciones distintas, con propuestas curriculares variadas y culturas diversas. Por otro lado, su motivación hacia la formación ciudadana también era muy variable: en algunos casos era muy baja (manifestaron que su principal interés en la especialización era el área disciplinar), mientras que en otros era muy alta, especialmente para quienes tenían grupos difíciles, y muchos docentes no tenían una idea clara al respecto.

El primer cambio fue el nombre de la materia: pasamos de “Educación para la democracia, el desarrollo moral y la convivencia” a “Formación de competencias ciudadanas”. Este cambio reflejó nuestro interés en ampliar la visión de la formación, en contribuir a la puesta en práctica de una política del Ministerio de Educación y en responder a las necesidades de grupos heterogéneos.

Sin dejar de lado los aspectos positivos de la primera experiencia en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de las competencias ciudadanas de los maestros, en esta segunda cohorte quisimos darle más relevancia a los propósitos de la especialización antes mencionados: el constructivismo como el sustento pedagógico que debía orientar todas las materias y la transversalidad como meta fundamental de los módulos de lenguaje y formación ciudadana. Esto se unió al hecho de que una de las dificultades que tuvimos con la primera cohorte fue lograr que los maestros comprendieran que la integración de nuestros temas con su área disciplinar era mucho más que planear algunas actividades complementarias. Por estas razones reorientamos nuestras clases, en principio enfocadas en el desarrollo de habilidades, hacia un trabajo más profundo en el que se reflexionara sobre el sentido del trabajo en nuestros temas y su relación con el quehacer del maestro.

Finalmente, con este grupo las sesiones estuvieron alternadamente a cargo de uno de nosotros, mientras que con la primera cohorte siempre estuvimos presentes ambos y manejábamos en conjunto las clases.

¿Qué sucedió? Las reacciones de esta cohorte fueron diferentes a las de la primera, en el sentido de que menos entusiasmados con los temas y con las actividades de las clases. En ocasiones expresaron malestar frente a los ejercicios de reflexión porque creían que eran demasiado frecuentes, a la vez que pedían más herramientas prácticas que pudieran utilizar con sus estudiantes y guías más precisas para la integración. El proceso de aprendizaje fue más difícil. Al parecer en esta cohorte las estrategias que utilizamos estuvieron más orientadas

hacia el aprendizaje pedagógico y menos hacia el desarrollo de competencias ciudadanas de los maestros.

Además del cambio en la estructura del curso, creemos que un factor adicional de dificultad fue el menor grado de apoyo de las instituciones educativas donde trabajaban los maestros, tanto para la asistencia a la especialización (los maestros llegaban tarde o no asistían porque tenían que atender asuntos en sus colegios) como para la realización de las prácticas.

Por último, otro aspecto que puede haber tenido alguna influencia en la dinámica de las clases fue el diseño físico del salón. A diferencia de la primera cohorte que contó con sillas individuales y movibles, lo cual facilitaba las actividades y la integración, la segunda tuvo un el salón con mesas rígidas que ocupaban gran parte del espacio y dificultaban el trabajo en grupo y la realización de ejercicios prácticos.

Programa Salidas que Enseñan Ciudad, Fundación Terpel

Descripción del programa

Otra experiencia de formación docente en competencias ciudadanas que nos sirve de sustento empírico para las reflexiones que presentaremos más adelante fue la formación de docentes en el programa Salidas que Enseñan Ciudad, de la Fundación Terpel. Este programa opera en las ciudades de Medellín y Manizales y tiene como principal objetivo la transformación de las instituciones educativas para que, a través del uso pedagógico de la ciudad y el barrio, fomenten las competencias ciudadanas relacionadas con el sentido de pertenencia a estos espacios y comunidades. El programa funciona desde el año 2004 y se ha ampliado en las dos ciudades, de forma que para el 2007 había beneficiado a cerca de 100.000 estudiantes creando 364.484 cupos para el desarrollo de salidas pedagógicas.

Uno de los principios generales del programa es que las salidas pedagógicas por sí solas pueden convertirse en experiencias aisladas de poco impacto y que por lo tanto deben estar enmarcadas en un proyecto pedagógico que les dé mayor profundidad y articulación con otras actividades pedagógicas. La formación de maestros dentro del programa giró en torno al aprovechamiento pedagógico de las salidas y la construcción de proyectos asociados. En 2006 se desarrolló un esquema de formación en la ciudad de Medellín que incluyó 92 horas de formación presencial, adicionales a las horas de práctica pedagógica que supone la participación de los maestros en el programa Salidas que Enseñan Ciudad. Los temas abordados en este proceso fueron:

Formación ciudadana en la ciudad	Manejo de conflictos	Formación moral
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación general del programa • Educación para la ciudadanía: enfoque tradicional vs. competencias ciudadanas • Principios constructivistas del aprendizaje y su relación con el aprendizaje ciudadano • Aproximación integral y oportunidades de aprendizaje de las competencias ciudadanas • Oportunidades de aprendizaje en las salidas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al manejo de conflictos • Competencias comunicativas • Competencias emocionales • Métodos alternativos para la resolución de conflictos • Negociación • Mediación • Mediación escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación moral y formación en valores • Principios de formación moral • Discusión de dilemas morales • Formación moral y autonomía • Etapas de desarrollo moral • Emociones morales • Autojustificaciones morales

En el año 2007 se continuó el proceso de formación docente como parte del programa Salidas que Enseñan Ciudad. En este año se incorporó también a la ciudad de Manizales y se llevó a cabo un curso de 136 horas dirigido a ambas ciudades. El curso fue dictado por la Universidad de los Andes de Bogotá, en asocio con una entidad regional, en Medellín con la Universidad de Antioquia y en Manizales con el Instituto Caldense para el Liderazgo. El programa de formación giró en torno al desarrollo del sentido de pertenencia ciudadana a partir del uso de la ciudad y al desarrollo de las competencias ciudadanas asociadas. Las temáticas abordadas se organizaron alrededor de los componentes de la pertenencia, tal y como el programa los define. Estos eran: identidad e identidades, comunidades con cultura ciudadana y responsabilidad social.

¿Qué aprendimos sobre formación docente? Esta experiencia de dos años como formadores de docentes dentro del programa Salidas que Enseñan Ciudad, permitió hacer ciertas reflexiones sobre la formación de maestros en educación para la ciudadanía.

Algunos de nuestros aprendizajes fueron los siguientes:

La necesidad de que la formación de docentes este acompañada de práctica pedagógica. Los modelos de formación docente con énfasis en la teoría pedagógica pueden tener algunas ventajas, pero el tránsito de la teoría a la práctica es complejo y para que se dé con mayor facilidad se debe crear un contexto en el que se dé soporte al aprendiz para que este pueda incorporar en su práctica los cambios que surgen a partir de la formación. Suele suponerse que, con la discusión o la reflexión sobre teorías o enfoques pedagógicos, los docentes por sí mismos unirán éstas con la práctica, transformándola. Esto no es del todo cierto, el impacto sobre la práctica debe ser un objetivo explícito y la planeación pedagógica debe incorporar soporte para que esto ocurra. Un ejemplo de esto son las tareas que los docentes deben llevar a cabo con sus grupos y la posterior reflexión sobre éstas.

Las ventajas de la formación docente dentro de una estructura de acompañamiento y práctica pedagógica. Es muy diferente llevar a cabo procesos de formación docente en un ámbito puramente académico a hacerlo como parte de la implementación de un programa educativo. No solamente no se da un rompimiento entre teoría y práctica, ya que es evidente que la primera está en función de la segunda, sino que también se cuenta, por lo menos en nuestro caso, con el programa de la Fundación Terpel, con una estructura de acompañamiento y soporte para la práctica de los maestros en sus instituciones educativas.

Las ventajas de trabajar primero sobre algunas competencias básicas como prerrequisito para aprendizajes más complejos. Al comparar las experiencias de formación en las ciudades de Medellín y Manizales, fue evidente la ventaja en términos de comprensión que los docentes de una ciudad tuvieron frente a la otra, no sólo porque llevaban más tiempo recibiendo acompañamiento y formación, sino también por la planeación pedagógica a la que los diferentes cursos respondían. Por un lado, los docentes de Medellín tuvieron un año completo de formación en resolución de conflictos y formación moral, comenzando por el fortalecimiento y la comprensión de las competencias básicas relacionadas, por ejemplo, con las habilidades comunicativas o la identificación y el control de las emociones. Este trabajo previo sirvió de base para la construcción de aprendizajes más complejos. Por otro lado, los docentes de Ma-

nizales comenzaron su formación con un currículo un poco más avanzado, y esto dificultó un poco su desempeño. Para la planeación curricular, recomendamos partir de problemáticas complejas y motivadoras, pero fortaleciendo primero competencias básicas para afrontar después con éxito aprendizajes más complejos.

Reflexiones generales

A partir de las experiencias descritas anteriormente, hemos hecho ciertas reflexiones sobre el proceso de formación docente para la enseñanza-aprendizaje de competencias ciudadanas. A continuación presentamos algunas de las principales ideas que han sido fruto de estas reflexiones, con el objetivo de generar discusión al respecto y construir un diálogo constructivo entre las diferentes personas y entidades que nos hemos ocupado del tema.

El desarrollo de las propias competencias de los docentes en formación. Estamos convencidos de que un programa de formación ciudadana para docentes debe incluir el fortalecimiento de las propias competencias ciudadanas de los maestros. Este planteamiento no se sustenta solamente en el argumento de que se debe tener un mínimo nivel de experticia para enseñar algo –quien enseña matemáticas, debe ser competente en matemáticas– sino también en la idea de que uno de los mecanismos pedagógicos más poderosos para la formación ciudadana es la interacción con los otros. La ciudadanía se construye y se ejerce en la relación con los demás, y en la medida en que el docente avanza en sus propias competencias y reflexiona sobre su proceso de aprendizaje, necesariamente cambia su forma de relacionarse con los estudiantes y se convierte en modelo y estímulo para generar aprendizajes en ellos. Este cambio implica que, por ejemplo, el maestro amplía las posibilidades de diálogo, de entender y respetar distintos puntos de vista, permite y promueve la participación en la toma de decisiones y en el establecimiento de acuerdos, se preocupa por el bienestar de todos, en fin, es capaz de construir un ambiente que permite el desarrollo de competencias ciudadanas. Por el contrario, un maestro que grita, impone normas, es injusto, discrimina, etc., posiblemente predica acerca de la ciudadanía, pero con su manera de interactuar obstaculiza la posibilidad de que los estudiantes pongan en práctica sus competencias. Adicionalmente, el proceso de aprendizaje no puede desligarse de la reflexión, mediante la cual el docente podrá identificar logros en su forma de pensar y de actuar, así como errores que podrá corregir, además de comprender las condiciones que hicieron posible sus avances. Lo anterior a su vez servirá de base al maestro para definir qué quiere que sus estudiantes aprendan en términos de ciudadanía y cómo puede hacerlo.

La aplicación con los estudiantes de lo que los docentes aprenden. Los cambios individuales de los maestros no son suficientes, también se deben generar cambios en el estilo pedagógico, de manera que se dejen atrás prácticas de transmisión de conocimientos, sermones y guías impuestas y se faciliten la reflexión, la práctica de competencias y la construcción colectiva de metas que tengan sentido para los estudiantes. Los maestros tienen que ser capaces de diseñar ambientes educativos democráticos donde los estudiantes puedan poner en práctica sus competencias en la relación con los otros, reflexionar, planear y encontrar solución a sus problemáticas, basados en el respeto a los derechos de los otros y en procura del bienestar de la comunidad.

La reflexión pedagógica sobre qué se enseña y cómo. Sin duda alguna, uno de los principales objetivos que la formación docente en educación para la ciudadanía debe tener es la identificación y el cuestionamiento de las concepciones pedagógicas de los docentes respecto a qué es enseñar ciudadanía y cómo hacerlo. Uno de los principales obstáculos con los que nos encontramos al trabajar con docentes tiene que ver con las falsas creencias de que estos temas ya son trabajados en sus colegios. Frases como “Esto es lo que hemos hecho siempre”, “Eso ya sabemos hacerlo” o “Eso es más de lo mismo” reflejan una comprensión inadecuada de las competencias ciudadanas y su aprendizaje. Es cierto que la formación en ciudadanía no es un tema nuevo, pero el qué se aprende para ser un buen ciudadano y cómo se aprende y se enseña sí son aspectos novedosos del enfoque de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional.

Partiendo de una simplificación de lo que se ha denominado pedagogía tradicional, se pueden identificar por lo menos dos tendencias respecto a las concepciones pedagógicas relacionadas con el qué y el cómo se enseña. La transmisión, y el control del comportamiento. La primera de ellas se refiere a considerar que el aprendizaje ciudadano tiene que ver con el adquirir más y mejor información, por ejemplo, sobre el funcionamiento del Estado o sobre la forma de manejar conflictos. Si bien es indudable que cierta información es necesaria para un desempeño ciudadano competente, también es evidente que muchos ciudadanos tienen la información de lo que deberían hacer y, sin embargo, se comportan de formas no muy competentes. Por ejemplo, todos sabemos que hay que pagar impuestos, y la mayoría de las personas sabe qué impuestos le corresponden, pero aun así, los niveles de evasión son altos, y no podría decirse que el problema se debe a falta de información.

Algo similar ocurre con la formación en valores, y es así como se parte de la creencia de que el problema de los valores es saber más y mejor sobre ellos. Algunas de las prácticas asociadas a estas creencias son las carteleras con definiciones, algunas historias ejemplarizantes, tipos de investigación en que la tarea de los estudiantes averiguar qué es o significa un valor determinado. El caso específico de los valores nos permite ilustrar cómo algunas veces se da un énfasis innecesario, y muchas veces inútil, a la información. Se parte de la base errada de considerar que los seres humanos no somos honestos, solidarios o justos porque no sabemos qué es la justicia, la solidaridad o la honestidad, o incluso que no las valoramos. Nuestra posición al respecto es que casi todas las personas saben qué son los valores y les dan importancia, el problema no radica en la información. El problema es más complejo e involucra otros tipos de competencias relacionadas con procesos cognitivos, para poder, por ejemplo, argumentar decisiones en casos de valores enfrentados; emociones morales, para sustentar y promover nuestras acciones con base en, por ejemplo, la empatía o la culpa.

Un enfoque de trabajo sobre valores consistente con el enfoque de competencias ciudadanas debe trascender el nivel de la información de lo que está bien o mal e ir más allá, estimulando procesos mentales como el desarrollo de la argumentación moral o el pensamiento crítico; competencias emocionales como la identificación de emociones morales en sí mismo y en los demás, la promoción de empatía o los sentimientos asociados a la responsabilidad; y, adicionalmente, trabajo sobre las acciones morales propiamente dichas desde un enfoque que se ocupe no sólo de la acción en sí misma, sino también de sus motivaciones y sustentos. El término “formación en valores” se vuelve un poco problemático ya que puede remitir a la

concepción tradicional de que el problema es que la gente no valora ciertas cosas, mientras que el abordaje de las competencias ciudadanas de lo moral es, desde nuestro punto de vista, más complejo y completo.

La segunda tendencia que hemos identificado sobre qué es y cómo se enseña a ser mejor ciudadano tiene que ver con un énfasis en el comportamiento de los estudiantes, sobre todo, con el cumplimiento de normas. Se parte de la concepción de que un buen ciudadano es aquel que cumple las normas y obedece a la autoridad. Este enfoque es muy parcial y da relevancia al comportamiento, mas no a las razones que lo motivan, produciendo ciudadanos que más que sujetos se convierten en objetos. Las acciones pedagógicas asociadas a estas creencias están basadas en el uso de premios y castigos para controlar o motivar el comportamiento de las personas. Un enfoque de este tipo se relaciona efectivamente con algunos de los aspectos de la ciudadanía y los valores, pero es muy superficial y puede llegar a producir resultados que no se buscan, como, por ejemplo, conformismo, rebeldía o buenos comportamientos sólo en presencia de las figuras de autoridad.

Las competencias ciudadanas privilegian la acción, pero basada en el desarrollo de los demás tipos de competencias, incluyendo los conocimientos. El enfoque de las competencias ciudadanas está basado en una concepción constructivista del aprendizaje en la que el aprender a ser ciudadano implica el desarrollo de habilidades de diversa naturaleza que sólo se pueden aprender y fortalecer a partir de la práctica. Las acciones pedagógicas, por lo tanto, deben centrarse en las oportunidades para poner en práctica estas habilidades, y los entornos de aprendizaje deben propiciar este ejercicio. De esta manera, la formación ciudadana ya no se trata solamente de que los estudiantes sepan ciertas cosas o incluso tengan ciertas habilidades o se comporten de determinada forma, sino que también se relaciona con el tipo de ambiente que, como profesores, diseñamos para que nuestros estudiantes aprendan. En este sentido, tienen importancia fundamental la relación que se establece con los estudiantes y las concepciones que sobre ellos tenemos. Si, por ejemplo, un maestro no da importancia a las opiniones de sus estudiantes, es muy difícil que les preste una atención genuina cuando hablan o que estimule la expresión de ideas en su clase. De la misma forma, si el maestro piensa en sus estudiantes como personas carentes de habilidades, no les dará las oportunidades de hacer cosas por sí mismos y probablemente las haga por ellos o no haga nada.

La construcción de ambientes democráticos de aprendizaje es fundamental para el desarrollo de las competencias ciudadanas y lo es también para la formación de los docentes, que debe incluir entonces una reflexión sobre los ambientes de aprendizaje y las características que pueden estimular u obstaculizar los aprendizajes ciudadanos, así como sobre las características concretas de los ambientes construidos por los docentes que se están formando. De igual manera es fundamental una autoexploración de las concepciones que, como docentes, se tienen sobre los estudiantes. Una manera posible de hacer esto es analizar nuestro propio comportamiento en las clases, con la ayuda de métodos de observación que nos ayuden a tener una visión de espejo.

Otro de los aspectos que vale la pena tener en cuenta al pensar en la formación de maestros en educación ciudadana es la interdisciplinariedad, que se refiere a que la responsabilidad de la formación ciudadana es de todos los profesores, de todas las áreas, incluso del personal

administrativo de las instituciones educativas. Para lograr esto hay que, por un lado, dar herramientas para que los docentes de todas las áreas puedan identificar las potencialidades de aprendizaje ciudadano que su disciplina brinda y que aprendan cómo crear ambientes de aprendizaje democráticos para sus clases. Por otro lado, debe trabajarse con los maestros en cuanto al trabajo con sus compañeros de otras áreas y su aprovechamiento. Para esto puede ser útil el modelo de trabajo sobre proyectos, en el que un objetivo puede articular el trabajo de varias áreas en función de éste o de diversas actividades.

La enseñanza de metodologías es importante, pero también es necesario que el docente vaya más allá. Tanto la definición de metas de aprendizaje ciudadano como el diseño de estrategias pedagógicas apropiadas para lograrlo requieren de un trabajo arduo, sistemático y continuo, que en muchos casos está fuera del alcance de los docentes. Esta situación genera en ellos frustraciones, angustia, temores y, en consecuencia, desmotivación. La mayoría de los docentes tiene un auténtico interés en la formación ciudadana, pero no saben cómo hacerla. Por eso reciben con mucho entusiasmo propuestas metodológicas estructuradas, con objetivos y guías claras de implementación. Estas propuestas, de hecho, contribuyen a que los maestros comprendan mejor las distintas competencias y aumenten su motivación para el trabajo con los estudiantes, Sin embargo existe el riesgo de que se limiten a replicarlas desligadas de su contexto o como acciones aisladas sin metas pedagógicas propias. Los maestros deben pasar por un proceso previo de análisis de las necesidades de sus comunidades educativas, de los proyectos educativos de su institución y, teniendo en cuenta las metas de su área disciplinar, identificar oportunidades de aprendizaje ciudadano que puedan que puedan conjugarse con las propuestas metodológicas que estén a su alcance.

La importancia del apoyo institucional es fundamental para que el proceso de formación docente tenga un impacto en la comunidad educativa. El trabajo docente no debe limitarse al salón de clase sino extenderse a todos los ámbitos escolares mediante un trabajo coordinado entre los diferentes miembros de la institución. En muchas ocasiones los docentes están muy motivados para emprender la tarea de formación ciudadana de sus estudiantes, pero encuentran obstáculos serios en su institución. Esta fue una fortaleza en la primera cohorte de la especialización y en el Programa Salidas que Enseñan Ciudad. En los dos casos, el programa de formación docente estaba claramente ligado a los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, y hacía parte de los planes de los respectivos colegios.

La pertinencia de comprender las características de los estudiantes de acuerdo con su nivel de desarrollo, de manera que los maestros puedan definir metas y estrategias de aprendizaje adecuadas al nivel de desarrollo de los estudiantes de acuerdo con sus características de desarrollo cognitivo, emocional y social. Esto hace más complejo el trabajo pues aunque gracias a su experiencia los docentes han aprendido acerca de las potencialidades cognitivas, emocionales y sociales de sus estudiantes, en muchos casos estos conocimientos son incompletos o errados. Por esta razón creemos que en la formación de docentes es conveniente integrar elementos sobre desarrollo humano.

Conclusiones

Podemos distinguir entre dos elementos de la formación de docentes para la enseñanza de la ciudadanía que nos parecen fundamentales para la planeación de cursos: la construcción de propósitos de formación y la metodología asociada. Hemos observado en nuestros docentes-estudiantes que existe una tendencia a planear las clases pensando en qué se va a hacer, descuidando el para qué se realiza. Este para qué, además, debe ser siempre considerado en términos de los aprendizajes que se buscan. La primera pregunta que debemos hacer es, por lo tanto, ¿qué queremos que los maestros aprendan? Luego sí podemos preguntarnos, ¿qué deben hacer los maestros para aprenderlo? y ¿qué podemos hacer nosotros como maestros de maestros para promover este aprendizaje?

En la primera cohorte de la Especialización en Educación hicimos mayor énfasis en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los docentes, mientras que en la segunda el énfasis se dirigió hacia el fortalecimiento de sus competencias pedagógicas. La metodología en el primer caso estuvo más orientada hacia experiencias prácticas personales que removieron creencias y esquemas previos y que a la vez se constituían en herramientas de trabajo; sin embargo, hubo menos reflexión pedagógica en comparación con el segundo grupo. Podríamos afirmar que, en la especialización, en un caso le apostamos más al fortalecimiento del ciudadano y en el otro al fortalecimiento del docente. En ambos casos hubo fortalezas pero también debilidades. En cambio en el programa Salidas que Enseñan Ciudad nos acercamos un poco más a un balance entre los dos. Se hizo abundante reflexión pedagógica, se trabajó alrededor de una propuesta de intervención estructurada que definió metas de aprendizaje y estrategias metodológicas generales, pero que a vez requería de la creatividad de los docentes y dejaba un margen amplio de autonomía en su trabajo. Al mismo tiempo la experiencia estaba enriquecida por actividades prácticas en que los maestros-estudiantes ponían en práctica sus propias competencias.

El enfoque que proponemos es, entonces, uno que tenga un adecuado balance entre el desarrollo de las competencias ciudadanas de los maestros y sus competencias pedagógicas en un proceso que se retroalimente. El maestro debe sentir que sus aprendizajes tienen un impacto en su vida diaria, en las relaciones que establece con los demás, tanto en la escuela como en otros contextos; en sus habilidades de participación como ciudadano en entornos que van desde las instituciones educativas en las que trabajan hasta sus barrios, las ciudades, los países y el mundo globalizado; en sus habilidades para reconocer y valorar las diferencias; y en aquellas competencias asociadas con la toma de decisiones morales. Sin embargo, no es suficiente que los docentes sean mejores ciudadanos para ser mejores maestros, así como un excelente matemático no es por esto un buen profesor. Es necesario además que los maestros desarrollen sus competencias para diseñar ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de las competencias ciudadanas, en donde el maestro sea mucho más que un reproductor de metodologías y se convierta en un real pedagogo, en el sentido de que reflexione sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados y actúe en consecuencia. Para esto se debe comprender el qué se debe enseñar y qué se quiere que los estudiantes aprendan, cuáles son las implicaciones de esta concepción que se adopta y cuáles son las formas más efectivas de promover estos aprendizajes, consistentes con las concepciones generales de las que partimos.

Capítulo 5

Empoderamiento para la convivencia: una experiencia de motivación y formación docente en competencias ciudadanas¹⁶

Enrique Chaux¹⁷, Ángela Peña, Alexandra Arango, Melisa Castellanos, Roberto Heinsohn, Manuela Jiménez, Andrés Molano y Ana María Nieto

Introducción

¿Cómo motivar a docentes de distintas áreas académicas para que asuman la convivencia pacífica como una de sus funciones principales? ¿Cómo formar a los docentes en estrategias pedagógicas para la promoción de la convivencia pacífica? Estas dos preguntas son cruciales si queremos promover la convivencia pacífica por medio de la educación, especialmente en entornos de altos niveles de violencia como los que viven cotidianamente muchos niños y niñas en nuestro contexto. Son también las dos preguntas que motivaron el trabajo piloto de formación docente que presentamos en este artículo.

A comienzos de 2007, la rectora del Colegio La Giralda¹⁸ le solicitó a nuestro grupo de investigación realizar un proceso de formación a todos los docentes, directivas y profesionales de apoyo de su colegio. En conversaciones con ella, nos quedó claro que buscaba que el colegio estuviera comprometido completamente con la formación para la convivencia pacífica, y eso incluía tanto formar en estrategias pedagógicas a todos sus docentes y al resto del equipo de profesionales como motivarlos para que asumieran la convivencia pacífica como una de sus funciones principales. Era claro que un buen grupo de docentes ya estaba comprometido con el tema y había aprendido estrategias para la convivencia ciudadana¹⁹. Sin embargo, algunos se habían vinculado recientemente al colegio y no habían participado de los procesos de formación previos. Otros parecían considerar que, dadas las fuertes exigencias en términos de

¹⁶ Esta experiencia fue financiada y apoyada por la Vicerectoría Académica de la Universidad de los Andes y la Asociación Alianza Educativa. Agradecemos también el invaluable apoyo de Cecilia Ramos, rectora del Colegio La Giralda, quien nos ha dado un gran ejemplo de compromiso y entusiasmo por el tema de la convivencia pacífica.

¹⁷ Cualquier información adicional sobre este trabajo puede ser solicitada a Enrique Chaux, (Profesor Asociado del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes y director del grupo Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia, a la siguiente dirección: echaux@uniandes.edu.co.

¹⁸ La Giralda es un colegio público administrado en concesión por la Asociación Alianza Educativa. Está ubicado en el barrio Las Cruces de Bogotá. Los estudiantes viven en barrios de niveles socioeconómicos bajos (estratos socioeconómicos 1 y 2 entre 6) y altos niveles de violencia y delincuencia. La rectora en ese momento era Cecilia Ramos. La Asociación Alianza Educativa es una organización conformada por la Universidad de los Andes y los colegios Nueva Granada, San Carlos y Nogales.

¹⁹ Un grupo importante de docentes había participado en la Especialización en Educación ofrecida por el Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, de la Universidad de los Andes, que incluía una formación transversal en competencias ciudadanas liderada por Berta Cecilia Daza y José Fernando Mejía, quienes hacen parte de nuestro grupo, y cuya experiencia en la formación de docentes aparece en un escrito en esta misma publicación.

dedicación a su trabajo y de resultados académicos, su labor se debía limitar a formar a los estudiantes en sus respectivas áreas académicas. Además, algunos parecían haber perdido la esperanza frente a la posibilidad de producir cambios en niños, niñas y adolescentes que viven en condiciones tan complejas como muchos de los estudiantes de este colegio. Nuestro reto era entonces recuperar la motivación por el trabajo por la convivencia, al mismo tiempo que reforzar su formación en estrategias pedagógicas para la convivencia.

La experiencia presentada aquí es relativamente corta, puntual y se limita a un solo colegio con características muy específicas. Sin embargo, esta experiencia nos ha permitido reflexionar y obtener lecciones sobre cómo un proceso de formación de docentes puede contribuir a que un colegio se involucre más en la promoción de la convivencia pacífica. Estas lecciones nos han resultado fundamentales en el momento de planear una formación de docentes en ejercicio y en formación a una mayor escala.

Empoderamiento docente para la convivencia

El programa que desarrollamos, llamado Empoderamiento Docente para la Convivencia, tenía los siguientes objetivos:

- a. Sensibilizar y empoderar a los participantes frente a su labor en el área de la convivencia escolar.
- b. Brindar estrategias para el manejo de la convivencia en el aula y otros espacios escolares.
- c. Contribuir a la realización de la visión institucional del Colegio La Giralda sobre la convivencia escolar.

Para cumplir con los anteriores objetivos, se buscó crear un ambiente de confianza en el cual los participantes pudieran expresar libremente sus necesidades y emociones frente a la convivencia escolar. Por esta razón, realizamos 9 de las 10 sesiones en grupos de 7 u 8 personas liderados por un facilitador de nuestro equipo. Esto permitió llevar a cabo trabajos más personalizados y recibir mejor orientación. La conformación de estos grupos fue aleatoria, asegurando que en cada grupo hubiera representatividad de docentes de distintas áreas y grados escolares. Los grupos se mantuvieron intactos y con los mismos facilitadores hasta el final del curso, excepto por la salida y llegada de algunos docentes al colegio. Además, privilegiamos ejercicios prácticos que permitieran acercar la teoría a su realidad, y practicar las competencias ciudadanas con ellos de maneras similares a como ellos podrían practicarlas con sus estudiantes.

Los participantes fueron la totalidad de docentes de preescolar, primaria y secundaria del Colegio La Giralda, la rectora, las coordinadoras, los psicólogos, la directora de Súper-aula²⁰, la trabajadora social, la fonoaudióloga y la bibliotecaria. En total fueron 53 participantes. Los facilitadores fuimos los ocho autores de este capítulo, todos (excepto E. Chaux) con formación de pregrado en psicología, dos estudiantes de maestría (Jiménez y Castellanos), dos con título de maestría (Molano y Peña) y uno con doctorado (Chaux). Aunque el proceso estuvo

²⁰ Súper-aula es un proyecto de refuerzo académico para niños con dificultades de aprendizaje.

liderado por Enrique Chaux y Ángela Peña, todo el equipo de facilitadores participó en el diseño de los talleres.

El programa fue de 20 horas de formación. Excepto por una sesión llevada a cabo en un mañana de sábado, todas las sesiones fueron realizadas una vez a la semana, en un horario en la tarde que el colegio ya tenía separado para actividades de formación. Las sesiones realizadas fueron las siguientes:

1. **Expresión de percepciones, necesidades y emociones (2 horas).** En esta sesión, luego de una presentación general del curso, del equipo y de las normas para la realización de las sesiones, los participantes tuvieron la oportunidad de relatar los problemas de convivencia escolar que viven u observan cotidianamente en el colegio. Además, pudieron expresar las emociones que sienten frente a estos problemas de convivencia. El taller buscaba poder identificar los problemas de convivencia más significativos para los participantes, así como brindarles un espacio para que pudieran relatarlos y sentirse escuchados y validados frente a lo difícil que es manejarlos.
2. **Propósito de vida (5 horas).** En esta sesión, los participantes identificaron el papel que cumplen la docencia y la educación en sus propósitos de vida. A través de una reflexión sobre cómo quisieran ser recordados en el futuro, los participantes reflexionaron sobre qué los llevó a involucrarse en la educación y sobre qué significado tiene ésta en sus vidas. También identificaron metáforas que representaran cómo se ven a sí mismos y que les ayudaran a analizar cómo ven su labor en la educación como parte de sus vidas.
3. **Situaciones esperanzadoras (1,5 horas).** En esta sesión, cada participante identificó situaciones en las que alguna intervención suya llevó a una mejoría en la convivencia de sus estudiantes. De esta manera, buscábamos destacar lo positivo que ellos mismos habían logrado y promover la autoeficacia, es decir, el sentirse capaz de contribuir a la convivencia entre sus estudiantes (Bandura, 1989). Queríamos con ello mostrar que sí es posible generar cambios en los estudiantes y que ellos mismos son capaces de hacerlo.
4. **Creatividad y creencias (1,5 horas).** A través del análisis de un caso hipotético llamado “Inquieto”, creado por nosotros, cuestionamos creencias sobre las posibilidades de generar cambios en estudiantes muy problemáticos. En grupos pequeños, usamos estrategias de creatividad basadas en la propuesta de “Seis sombreros para pensar”, de Edward de Bono (1991), para generar muchas opciones sobre cómo responder a este caso hipotético. Haciendo uso de las muchas opciones factibles que generaron los docentes, cuestionamos creencias como que ante esos casos no hay nada que hacer, o que no es nuestra responsabilidad.
5. **Mediación de conflictos (1,5 horas).** En esta sesión, luego de una presentación de los pasos generales de una mediación, todos los participantes intervinieron en simulaciones paralelas de un caso de mediación escolar creado por nosotros (“Humero, Ruano y Concilio”). Luego tuvimos una discusión general sobre la dinámica de la mediación y las competencias ciudadanas practicadas en la simulación y sobre aquellas requeridas para manejar pacíficamente conflictos (Chaux, 2004).

6. **Discusión de dilemas morales (1,5 horas).** En esta sesión, en cada grupo realizamos la discusión de un dilema moral como un ejemplo de cómo integrar el desarrollo de competencias ciudadanas con las áreas académicas (Mejía y Rodríguez, 2004). El caso particular discutido (“Einstein y la bomba”) permitía la práctica de competencias ciudadanas como empatía, toma de perspectiva, argumentación y escucha activa, de manera integrada a áreas académicas como historia y ciencias naturales.
7. **Intimidación escolar (1,5 horas).** La intimidación escolar o *matoneo* es la agresión repetida y sistemática a la que están expuestas algunas personas usualmente en situación de desbalance de poder. En esta sesión presentamos a los participantes lo que se sabe hoy en día sobre la intimidación escolar y sobre las mejores maneras para identificarla, prevenirla y manejarla (Chaux, Bustamante, Castellanos, Jiménez & Mejía, 2007). Además, identificaron casos de intimidación en sus aulas y entre todos analizamos la manera como se podrían manejar.
8. **Estilos docentes (1,5 horas).** Con base en el análisis de casos reales descritos en el libro “La escuela violenta” de Rodrigo Parra Sandoval y coautores (1992), en esta sesión identificamos distintos estilos docentes (permisivo, autoritario, asertivo; Hughes, 2002) y miramos cómo cada uno puede contribuir positiva (asertivo) o negativamente (permisivo, autoritario) a un clima de convivencia en el aula.
9. **Planes de acción y compromisos (1,5 horas).** En esta sesión hicimos una recapitulación de lo aprendido en las sesiones anteriores y pedimos a los participantes que identificaran en qué aspectos quisieran mejorar, especialmente teniendo en cuenta los estilos docentes. Cada participante, individual y confidencialmente, identificó su estilo docente predominante y se propuso tareas específicas que le permitieran acercarse al estilo asertivo.
10. **Compromisos y evaluación (2,5 horas).** En esta sesión final, los participantes continuaron con la labor de identificar sus compromisos personales y evaluaron el curso. Finalmente, quienes estuvieron en por lo menos el 85% de las sesiones recibieron un diploma de la Universidad de los Andes que certificaba su participación.

Evaluación

Al final del curso, los 46 participantes que asistieron a la última sesión respondieron un formato de evaluación anónimo (Chaux & Peña, 2008)²¹. Uno de los objetivos principales del curso era que los participantes desarrollaran su autoeficacia frente a la convivencia, es decir, que se sintieran capaces de contribuir a la convivencia. La figura 1 muestra que al final del curso el 80% de los participantes estaba totalmente de acuerdo en que se sienten capaces de promover la convivencia desde su aula y el 20% estaba más o menos de acuerdo. La figura 2 muestra que el 50% no sentía lo mismo antes del curso, lo que sugiere que el alto nivel de autoeficacia por la convivencia al final del curso puede ser debido a su participación en este. Uno de los docentes comentó específicamente: “Estas estrategias se convierten en herramientas que uno como docente puede aplicarlas. Como no había trabajado con una población con problemas tan difíciles, no tenía estrategias para manejarlas. Ahora creo que de algún modo me siento capaz”.

²¹ La evaluación completa, incluyendo el instrumento y todos los resultados, puede ser solicitada a Enrique Chaux: echaux@uniandes.edu.co.

El 93% de los participantes estuvo totalmente de acuerdo al final del curso en que la convivencia es parte fundamental de su labor docente. Sin embargo, la gran mayoría (86%) sentía lo mismo antes del curso, por lo que no se puede afirmar que este alto nivel sea debido a éste. Por otro lado, el 89% de los participantes estuvo totalmente de acuerdo en que las estrategias aprendidas en el curso fueron útiles para ellos.

Figura 1. ¿Me siento capaz de promover la convivencia en mi aula (o para quienes no son docentes desde otros espacios escolares)?

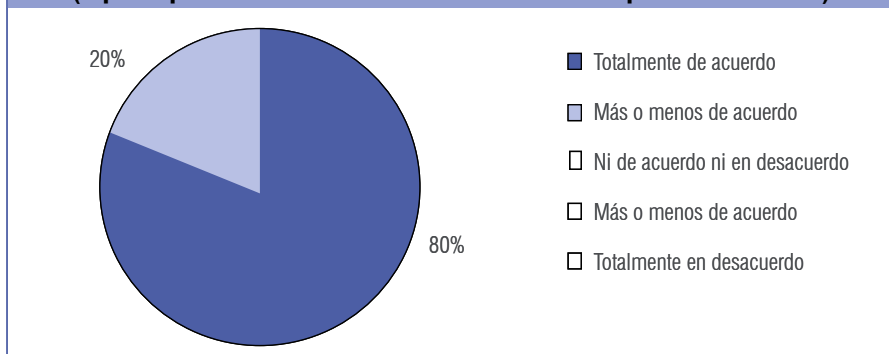
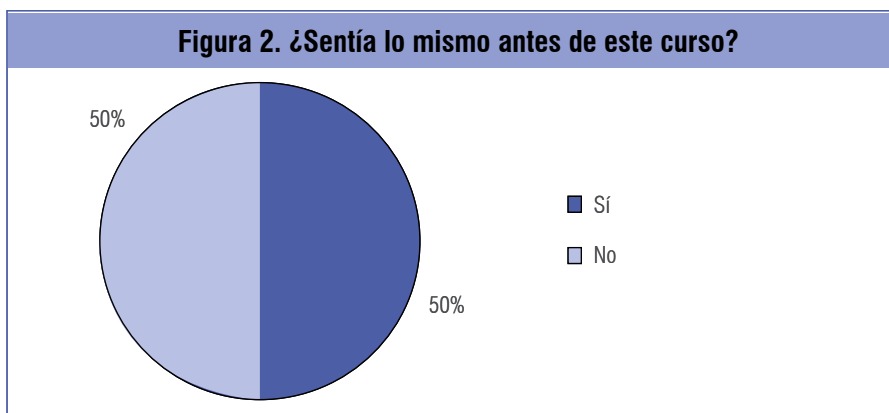


Figura 2. ¿Sentía lo mismo antes de este curso?



Varios comentarios muestran que algunos ya conocían y estaban trabajando estos temas: “Por mi lado en el colegio, creo que muchas de las cosas expuestas (...) se estaban aplicando.” Sin embargo, otros consideran que el curso les aportó herramientas que les estaban faltando: “Faltaban herramientas y esta capacitación me abrió la mente”. Las respuestas más comunes a la pregunta de ¿qué aprendió en este curso que no sabía antes? fueron la intimidación escolar (16), las estrategias de manejo de conflictos (9) y los estilos docentes (6).

Tres cuartas partes de los participantes estarían totalmente de acuerdo en recomendar el curso a otros docentes e instituciones. Uno de los participantes escribió “estoy convencido que existen diferentes comunidades que podrían recibir bien el programa”. Otro explicó su respuesta: “porque es un curso en el cual se aprende y a la vez se practica”.

Conclusiones

La evaluación del taller nos mostró que logramos avances tanto en motivación como en herramientas para la convivencia. En cuanto a la motivación, quizás fue fundamental haber reflexionado sobre el papel que cumple la educación en los propósitos de vida de cada uno de los participantes. Darles la oportunidad, al comienzo del taller, de que nos contaran las situaciones difíciles de convivencia escolar a las que se tienen que enfrentar en sus labores cotidianas, reconociéndoles que efectivamente son situaciones muy complejas, probablemente les permitió sentirse escuchados y estar más abiertos a escuchar lo que teníamos que ofrecerles. Además, complementar esto con relatos sobre situaciones esperanzadoras en las que lo que hicieron generó impactos positivos en sus estudiantes permitió reforzarles la idea de que ellos sí pueden lograr cambios valiosos en sus estudiantes y que, de hecho, ya lo han hecho. Esto posiblemente contribuyó al avance que reportan los mismos participantes en su autoeficacia frente a la convivencia, es decir, en sentirse ahora capaces de contribuir a la convivencia, un aspecto fundamental de la motivación (Bandura, 1989).

Los avances en autoeficacia frente a la convivencia también pudieron surgir del aprendizaje de herramientas prácticas, concretas que todos podían usar en sus distintas áreas de trabajo. Quisimos asegurarnos de realizar actividades que pudieran ser útiles para los docentes de áreas tan diversas como las matemáticas, el arte y la educación física, siendo consistentes con nuestra propuesta de integrar las competencias ciudadanas a todas las áreas académicas (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Además, el aprendizaje fue práctico, no teórico. Casi todas las sesiones fueron de práctica de competencias a través de actividades muy similares a las que ellos podrían realizar con sus estudiantes. Sabemos que las competencias ciudadanas no se aprenden con el discurso sino con la práctica (Chaux, 2004; Chaux et al., en prensa) y buscamos ser consistentes con este principio en esta formación docente.

Como lo mostró la evaluación, el taller permitió a algunos participantes adquirir nuevas herramientas para promover la convivencia escolar. A otros, les permitió reforzar lo que ya sabían y, quizás, legitimarlo ante la comunidad. Es posible que algunos que ya estaban trabajando por su cuenta en la promoción de la convivencia encontraran un espacio para compartir sus experiencias y recibir un impulso adicional para seguir trabajando en este tema.

La metodología usada resultó muy efectiva. Tanto la realización de muchos ejercicios prácticos (y muy poca teoría) como la conformación de grupos pequeños que se mantenían con el mismo facilitador durante las 10 sesiones ayudaron a que la experiencia fuera motivadora y muy dinámica. Las pocas actividades que hicimos con todo el grupo fueron menos activas y no fueron tan bien recibidas ni tan bien evaluadas. Además, la conformación de los pequeños grupos ayudó a crear interacción y posibles redes de apoyo entre docentes que usualmente interactúan muy poco. La participación en todas las sesiones de toda la planta de docentes, todas las directivas, incluyendo a la rectora, así como los orientadores y los demás profesionales de apoyo contribuyó a darle mucha relevancia y valoración al trabajo.

Los resultados favorables de la evaluación no garantizan, sin embargo, que los docentes vayan a usar las herramientas aprendidas en los cursos, ni tampoco que las vayan a usar de maneras

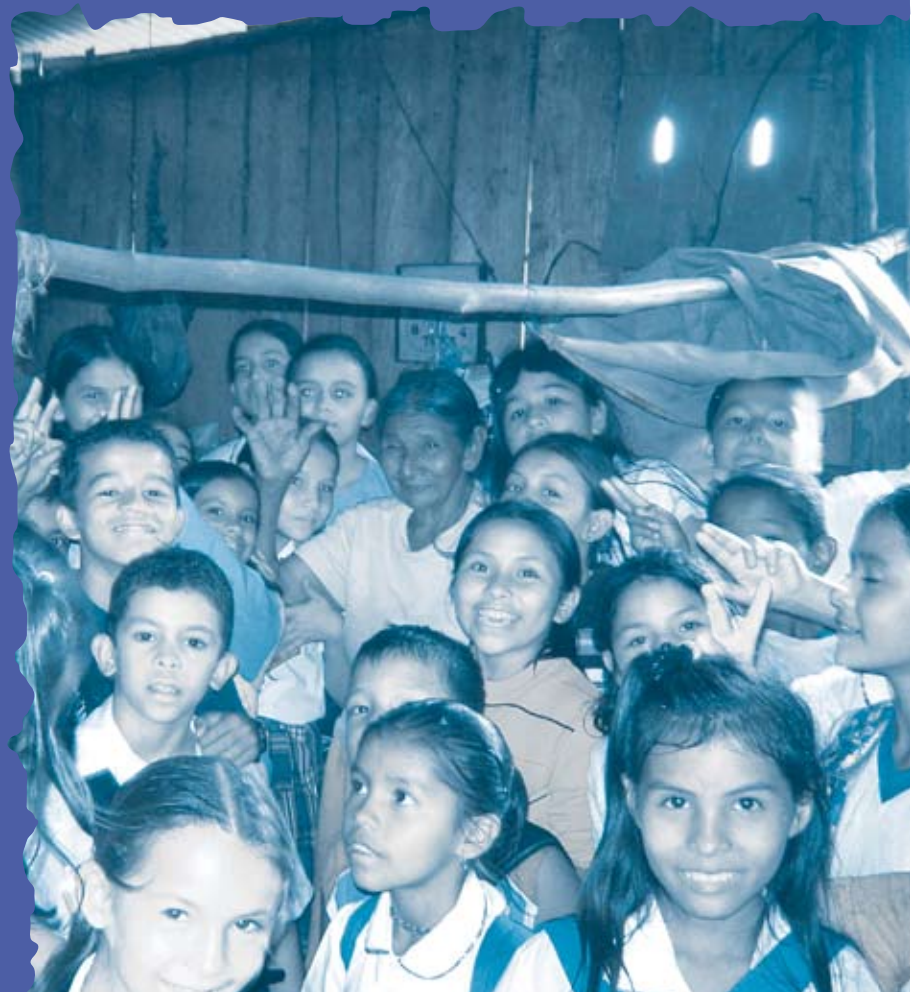
adecuadas. Tampoco es seguro que la motivación lograda al final del taller se mantenga varios meses después. Por ejemplo, existe el riesgo de que ensayen alguna de las estrategias y no les funcione bien, lo que podría llevar, si no tienen la supervisión y el apoyo suficiente, a que no la vuelvan a ensayar y disminuya su autoeficacia. Quizás lo ideal hubiera sido que, como parte del proceso de formación, los docentes y demás participantes hubieran tenido la oportunidad de ensayar, con supervisión, las herramientas aprendidas. Esto se hubiera podido complementar con oportunidades para compartir experiencias y discutir y analizar, en una red de apoyo, las dificultades de implementación que encontrarán. Además, es importante tener en cuenta la alta rotación de docentes, por lo que es importante implementar estrategias permanentes de formación. Es posible que el taller realizado haya dado un fuerte impulso al trabajo por la convivencia escolar en el colegio, pero con toda seguridad se requieren más mecanismos para hacerlo sostenible.

Referencias

- Bandura, A. (1989). "Human Agency in Social Cognitive Theory". *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- De Bono, E. (1991). *Seis sombreros para pensar*. Buenos aires: Ediciones Granica.
- Chaux, E. (2004). "Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana". En Chaux E., Lleras J., y A. Velásquez, 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. Pp. 13-25.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M. y Mejía, M.I. (2007). *KitPapaz para el Manejo de la Intimidación Escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes. RedPapaz. www.redpapaz.org/kitpapaz/intimidacion.html
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A.M., Rodríguez, G.I., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., y Velásquez, A.M. (en prensa). *Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas*. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*.
- 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. & Peña, A. (2008). Informe final. Curso Taller: Empoderamiento docente para la convivencia. Bogotá: Asociación Alianza Educativa, Universidad de los Andes.
- Hughes, J. (2002). "Authoritative Teaching-student Relationships Serve a Protective Role". *Journal of School Psychology*, 40, 485-492.
- Mejía, J. F. & Rodríguez, G. I. (2004). "Dilemas morales". En 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. Pp. 41-51.
- Parra, R., González, A., Moritz, O.P., Blandón, A., y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores - Fundación FES.

Tercera parte:

Papel del contexto, formación política y creación de comunidad



Maleta pedagógica
de competencias
ciudadanas. Dpto.
del Caquetá

Capítulo 6

Hacia una pedagogía de la natalidad para la formación de docentes en asuntos de ética y ciudadanía

Marieta Quintero Mejía²²

1. Orientaciones pedagógicas en asuntos de formación ética y ciudadana en Colombia: ¿de dónde venimos y en dónde estamos?

El concepto de *buen ciudadano*, entendido como el seguimiento de reglas de civilidad relacionadas con los comportamientos, las costumbres y el trato entre las personas, se introduce en la educación colombiana y latinoamericana en el periodo comprendido entre 1812 y 1874²³. De este concepto de ciudadano centrado en los deberes morales del hombre, transitamos en el periodo que va desde la década de 1960 hasta la de 1980 hacia una formación cívica centrada en el estudio de los mecanismos de las instituciones políticas. No obstante, fue la renovación curricular²⁴ planteada en la política educativa de 1984 la que hizo posible que se introdujera la propuesta de una educación cívica entendida como educación en y para la democracia. En ésta se incluían temas relacionados con la paz y la vida social en los cinco primeros años de la formación escolar. Posteriormente, en el periodo de 1985 a 1990, la educación democrática se orientó al estudio de las instituciones políticas, incorporando además, sistemáticamente, los temas de desarrollo de la conciencia moral y la defensa de los derechos humanos.

No obstante, fueron la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (1994) las que legitimaron e institucionalizaron la educación en y para la democracia. En las distintas iniciativas de formación en valores y en ciudadanía y, en particular, en los lineamientos curriculares diseñados para esta formación, se interroga sobre el papel de la pedagogía en el desarrollo de las personas, los grupos y las etnias, y se indaga acerca de los criterios y los contenidos que deberían ser tenidos en cuenta en el currículo y en las propuestas de evaluación, con el objeto de hacer posible una formación en universales éticos y políticos.

22 Docente de la Universidades Distrital y de la Universidad de la Salle, codirectora del grupo Moralía.

23 El *Manual de urbanidad y buenas maneras*, del Venezolano Manuel Antonio Carreño, fue publicado por primera vez en 1853 y desde entonces se convirtió en lectura obligada en Latinoamérica. Este manual contiene los deberes morales de los hombres, las normas de comportamiento y la manera de integrarnos positivamente como ciudadanos.

24 Dentro del sistema educativo colombiano, se desarrolló en 1975 el Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. En esta propuesta los ejes curriculares son: a) considerar al alumno como eje de la formación; b) mantener en la experiencia educativa un equilibrio entre teoría y praxis; c) propender por la formación de la persona y su integración en la sociedad; d) promover el estudio de los problemas y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional. Esta renovación fue reglamentada por el Decreto 1002 de 1984, que autoriza que en el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional se incorporen innovaciones educativas que ofrezcan alternativas de solución real a los nuevos requerimientos educativos. La renovación incluye los lineamientos curriculares Educación Ética y Valores Humanos y Constitución Política y Democracia, los cuales fueron asumidos como un nuevo discurso que rompía con nuestra formación escolar autoritaria.

En el marco dichas iniciativas tenemos los lineamientos curriculares de Educación Ética y Valores Humanos (1998) y de Constitución Política y Democrática (1998). En el primero se adoptan los presupuestos de la filosofía ética y política desde la antigüedad hasta los desarrollos de la filosofía contemporánea como el neocontractualismo (Rawls) y la ética discursiva (Habermas). Como propuesta pedagógica se asumen los conceptos de autonomía y autorrealización. En el currículo se contemplan aspectos referidos a conocimientos, confianza, valoración de sí mismo, el *Ethos* para la convivencia y el sentido de pertenencia. En cuanto a los lineamientos de Constitución Política y Democrática, la formación se asume en tres niveles: subjetividad democrática, comprensión de una cultura política y conocimientos básicos de las instituciones.

Si bien en los anteriores lineamientos curriculares se logra la institucionalización de la formación en valores y en ciudadanía, tenemos que en éstos se separa la formación ética de la formación política. Así pues, encontramos, de un lado, una formación moral centrada en el tránsito de la heteronomía hacia la autonomía, para lo cual se requiere del desarrollo del juicio moral y de su relación con la competencia comunicativa como aspectos constitutivos de la personalidad y del actuar moral y de otro lado, una formación política orientada al desarrollo del juicio político, al reconocimiento de la esfera pública y de la construcción de identidades colectivas, para lo cual se requiere del conocimiento de la dinámica política y de las instituciones.

De los lineamientos curriculares, pasamos en 2003 a la promulgación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Esta propuesta de competencias no es una iniciativa exclusiva para la formación en valores y en ciudadanía, ni está sustentada en el marco de orientación propio de la filosofía moral en la cual este concepto tiene una importante tradición y acervo teórico. En nuestro país, este concepto se adopta para dar respuesta a la iniciativa de la política pública de Revolución Educativa²⁵, en la cual la competencia es un criterio de medición o evaluación del “saber hacer en contextos” y, como tal, un indicador de la calidad de la educación. En los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas permanecen las propuestas de los lineamientos curriculares en Educación Ética y Valores Humanos en lo relacionado con el carácter deliberativo de la moral y la política (competencia comunicativa) y en lo referido al desarrollo moral, incluyendo en éste el tema de la sensibilidad moral (sentimientos morales).

Más recientemente encontramos la iniciativa del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos²⁶ (MEN - Defensoría del Pueblo, 2007), centrada en el fortalecimiento de la cultura de los derechos humanos, reconociendo los sistemas de valores, los significados, las representaciones, los imaginarios y las prácticas basadas en la dignidad humana. En esta propuesta

25 El Ministerio de Educación Nacional adoptó desde 2002 tres ejes temáticos: la ampliación de la cobertura educativa, el mejoramiento de la calidad de la educación y el mejoramiento de la eficiencia del sector educativo. En esta política se asume que la educación es una herramienta para construir un país más competitivo y que brinde una mejor calidad de vida a sus habitantes.

26 El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH reconoce la importancia de que el país cuente con una política pública de educación en derechos humanos enmarcada en los principios y fundamentos del Estado Social de Derecho, consagrado por la Constitución Política de Colombia de 1991. En esta propuesta se sostiene que a) a pesar de la vulneración sistemática de los derechos humanos en nuestro país, no se cuenta con una formación en derechos; b) en nuestro sistema educativo existen experiencias pedagógicas significativas, pero carecen de un enfoque de derechos; c) no tenemos agentes educativos que integren de manera sistemática la reflexión pedagógica y didáctica sobre la educación en derechos humanos.

las normas, como formación ética y política, se asumen como acuerdos sociales que legitiman tanto los discursos como las prácticas cotidianas.

En este breve recuento de la legitimación y la institucionalización de la formación en ética y ciudadanía en nuestro país, podemos señalar que ésta se ha anclado en tres dimensiones: a) los **conocimientos** propios del ejercicio de la ciudadanía; b) la formación de la **persona moral** en tanto se reconocen aspectos estructurales como lo cognitivo, lo comunicativo y la sensibilidad moral; c) el carácter **realizativo** de la moral y la política, dado que se asume que en el ejercicio de la ciudadanía encontramos la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la actuación en coherencia con un sistema de normas y valores, entre otros.

Si bien estas tres dimensiones en la educación moral y ciudadana y en la filosofía ética y política son necesarias para garantizar la formación, **¿por qué en nuestro país éstas son indispensables pero no suficientes?**

Algunas razones que ayudan a responder estas preguntas son de naturaleza pedagógica. En efecto, en las anteriores propuestas pedagógicas encontramos lo siguiente:

- a. Se asume un carácter evolutivo en la formación, en la que se incorporan gradualmente los conocimientos y, junto con ellos, las herramientas para actuar de forma ciudadana, desconociendo que la lógica del desarrollo no sólo depende de aspectos cognitivos, sino que en ésta inciden factores socioculturales.
- b. No se percibe la sociedad y la escuela como ámbitos donde se anclan situaciones de poder y conflicto en las cuales perviven tanto los consensos como los disensos y cuyas soluciones no siempre están asociadas a situaciones deliberativas.
- c. En la formación ética y ciudadana se considera que las dimensiones ética y política determinan unas esferas y unas formas de actuación particulares en la vida, lo cual lleva a separar o escindir la persona moral de la persona jurídica.
- d. Las metodologías educativas adoptadas se centran en la formación del juicio moral, en la deliberación y en la formación cognitiva, comunicativa y de sensibilidad moral a partir de situaciones **hipotéticas**, desconociendo que la vida cotidiana es el ámbito donde nos enfrentamos a las actuaciones éticas y políticas y que, por lo tanto, es nuestra misma realidad, nuestra historia, nuestra democracia agónica y los esfuerzos por lograr la constitución y la consolidación de una cultura democrática los que deben ser objeto de indagación. Esto ha llevado a que sean los medios de comunicación y los espacios virtuales los encargados de “des-formar” a nuestros niños, niñas y jóvenes en asuntos de ciudadanía.

Otras razones son de naturaleza educativa y social. Efectivamente, las anteriores propuestas pedagógicas muestran escasos vínculos entre lo pedagógico y lo social por las razones que se presentan a continuación:

Razones relacionadas con el conflicto interno

- a. En nuestro país existe una correspondencia directa entre desigualdades sociales y educativas, no sólo en lo relacionado con la cobertura, sino también con la calidad (educación

para ricos, educación para pobres). Asimismo, existen evidencias que muestran aparte de que la inequidad escolar empieza en el sistema educativo, sino que este sistema la agrava aún más. A manera de ilustración, consideremos que de los 3 millones de desplazados, una tercera parte corresponde a niños y jóvenes menores de 18 años, y que el 85% de ellos, que estaban en la escuela antes del desplazamiento, no regresó al sistema educativo porque se sentía excluido por razones de diferencias étnicas (la mayoría de la población es afrodescendiente, económicas (hijos de la violencia y condenados a la pobreza) y culturales (prácticas e imaginarios particulares), (Giped, 2006).

- b. Aproximadamente 7.000 niños y niñas forman parte de grupos ilegales en Colombia. Una explicación dada por la contraloría sobre esta cifra, es que en el país 6 millones de niños y niñas viven en la pobreza y 1 millón en situación de indigencia.
- c. Los niños y las niñas son víctimas y testigos constantes e invisibles de ataques indiscriminados contra la población civil, asesinatos y masacres, entre otros, lo que lleva a que un significativo número de ellos termine vinculándose a diferentes grupos armados. La edad promedio de reclutamiento es de 12,8 años. El 80% de los niños que se han unido a grupos armados ilegales dicen haberlo hecho voluntariamente (Defensoría del Pueblo y UNICEF, 2006).
- d. De las 13.074 personas que decidieron entregar las armas para obtener los beneficios del Programa de Reintegración del Gobierno nacional, 8.741 son hombres, 2.131 son mujeres y 2.202 son mejores de edad.
- e. En últimos años, 100 escuelas han sido atacadas por grupos armados, y en los últimos cuatro años se ha incrementado el asesinato de maestros, lo cual ha aumentado la vulneración de los derechos humanos en contextos educativos (Consejo Noruego para Refugiados, 2006)

Razones relacionadas con el respeto a los derechos de la niñez y de la juventud

- a. En Bogotá, durante 2001, se presentaron 26.427 casos de violencia intrafamiliar, de los cuales 4.725 ocurrieron frente a menores de edad. Es importante señalar que del total de menores fallecidos por maltrato en 2001, el 61% corresponde a menores de 5 años. Se reporta en estos datos que es la falta de habilidades para resolver problemas cotidianos por la vía de la deliberación, lo que lleva al uso de la fuerza, al abandono, al sentimiento de desprotección y a la incapacidad para conciliar, creándose así un círculo de violencia (Política por la Calidad de Vida de los Niños y adolescentes en Bogotá, Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008).
- b. En 2002 se realizaron 3.746 dictámenes sexológicos, de los cuales el 92% correspondió a menores de 18 años. El 82% de las agresiones sexuales es cometido por familiares y conocidos de la víctima. La violencia sexual es la manifestación más palpable de la fragmentación ética de una sociedad. Esta violación del derecho a la vida, a una vida con dignidad, sobrepasa los límites de lo ético y lo social y su solución constituye un reto para la construcción política de la autonomía y de la participación ciudadana (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2002).

- c. En la ciudad de Bogotá, 46.523 niños de los estratos 1 y 2 se han visto obligados a incorporarse a actividades laborales en condiciones de informalidad, maltrato, soledad y explotación. Si a esta cifra se suma la del estrato 3, el número de niños en esta condición alcanza los 87.995 (Política por la Calidad de Vida de los Niños y adolescentes en Bogotá, Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008).
- d. Las estadísticas de la línea 106, que atiende llamadas de los niños y jóvenes de Bogotá, muestran la situación de soledad de esta población. Los tres primeros motivos de llamada son necesidad de: tener con quién hablar, búsqueda de ayuda en sus tareas escolares y solicitud de información.
- e. Aproximadamente el 10% de la población infantil y juvenil posee algún grado de discapacidad. Esta población no encuentra respuestas adecuadas ni de la sociedad ni de las instituciones, de manera que su condición de discapacidad aumentó con el tiempo y perpetúa la exclusión afectando su participación ética y política.

Las anteriores evidencias teóricas y empíricas sustentan las razones por las cuales es necesario, por un lado, ampliar nuestro marco de formación ética y ciudadana, de manera que se reconozca que en muchas situaciones la escuela es un escenario de exclusión, que los niños, las niñas y los jóvenes son sujetos de derechos, pero también sujetos de vulneración, y por otro lado, sobre todo, comprender que nuestra institución educativa está impactada por el conflicto armado interno.

Si bien en nuestro país contamos con unas propuestas de formación ética y ciudadana, desafortunadamente éstas se encuentran alejadas en buena medida de la realidad de nuestros niños y jóvenes, así como de la problemática del conflicto armado interno. Preguntamos entonces: ¿qué concepciones tienen los docentes de la formación ética y ciudadana y qué consideran que se enseña en esta formación?

2. Concepciones de los docentes de la formación en valores: ¿Por qué formar en valores?

Tres experiencias investigativas sobre las concepciones que tienen los docentes de la formación en ética y ciudadanía nos permiten mostrar la importancia que en el contexto nacional le otorgan los maestros a esta formación.

El primer estudio fue realizado entre 1995 y 2000 por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA). En este estudio se encontró que el 80% de los docentes rechaza la propuesta de que la formación ética y ciudadana sea un asunto extracurricular. No obstante, cuando se interroga a los maestros acerca de **qué se enseña** en este campo del conocimiento, un porcentaje muy alto, el 40%, no sabe o no responde, mientras que el 34% indica que el *“desarrollo en valores”*, el 11% dice que el *“conocimiento acerca de la sociedad”*, el 9% afirma que la *“participación del estudiante en la comunidad y en las actividades políticas”*, y el 7% responde que *“el pensamiento crítico del estudiante”*.

En este estudio se señala que el dato más significativo es la escasa valoración entre los docentes de la importancia de formar en los *“conocimientos acerca de la sociedad”*, lo cual indica que

no se le otorga mayor importancia a los conocimientos propios del campo de la ética y la ciudadanía. Este dato se confirma cuando el 48% de los jóvenes afirma que los docentes solo a veces les explican los problemas políticos nacionales, y que por ello no los entienden.

No obstante, un 67% de los docentes cree que *“la enseñanza de la educación cívica hace una diferencia en el desarrollo político y cívico de los estudiantes”*, y un 91% opina que *“para nuestro país es muy importante la enseñanza de la educación cívica en nuestras escuelas”*.

A pesar de que según este estudio el mayor porcentaje de docentes no sabe o no responde qué se enseña en formación ética y ciudadana y de que un porcentaje muy alto indica que los conocimientos específicos en este campo no son muy necesarios, tenemos que un altísimo porcentaje tiene clara conciencia del papel del maestro en la formación ciudadana.

Otra experiencia investigativa corresponde a un estudio comparado entre Colombia y Alemania, sobre las concepciones que tienen los docentes de la formación en valores. El estudio fue realizado por el grupo Moralia entre 2003 y 2004²⁷.

Los maestros colombianos consideran que es *“imperativo del ser maestro el formar en valores”*. Asimismo indican que el maestro que forma en valores debe ser *“ética y moralmente limpio”* porque *“forma con el ejemplo”*, es un *“escultor”* y un *“modelo a seguir”*. Por su parte, la mayoría de los docentes en Alemania considera que el *telos* de la escuela no es formar en valores sino en los campos disciplinares: *“los maestros no tenemos muchas posibilidades en formar en valores; de pronto poner disciplina, pero el ciudadano se forma en la familia”*.

De otro lado los docentes de ambos países consideran que **la interacción maestro-alumno** en situaciones de formación en valores no está mediada por la confianza porque existen una distancia generacional que impide llegar a consensos. Por ejemplo, según lo expresa un docente colombiano: *“el significado de los valores ha cambiado y no me puedo enfrentar a ellos bajo valores de otras épocas”*. Asimismo, para un docente alemán *“los valores con el tiempo cambian en su contenido lo que impide que lleguemos a acuerdos”*.

En cuanto a los **contenidos curriculares** en formación ética y ciudadana, los maestros colombianos centran su interés en actitudes y comportamientos más que en conocimientos. De ahí a que consideren que *“hay que inculcar en los alumnos los comportamientos y conductas que ellos deben seguir en determinadas circunstancias”*, o que esta formación *“es dar a los estudiantes un modelo, una serie de actitudes que ellos también puedan asumir en su propia vida”*. Los pocos docentes que en Alemania valoraron la formación en ética y ciudadanía en la escuela coinciden en señalar que los contenidos curriculares deben estar centrados en actitudes y comportamientos: *“debes formar personas para que sean maduras, responsables y organizadas”*, afirmaba uno de ellos.

Finalmente, ante la pregunta ¿para qué formar en valores?, Los docentes en Colombia indican, por ejemplo, que *“el estudiante colombiano debe ser una persona comprometida en mejorar el país”*. No obstante, consideran que la educación no forma para la solución de los

27 En el marco de la Convocatoria Nacional de Proyectos de Educación en Cooperación con Grupos de Investigadores Alemanes, se realizó el proyecto “Educación moral: Concepciones de los docentes acerca de la Formación en Valores”. Financiado por la Universidad Distrital y Colciencias. Dirigieron el proyecto: Marieta Quintero y Alexander Ruiz.

problemas colombianos: *“estamos muy lejos de una formación ciudadana, los problemas de la violencia del país se reflejan en la sociedad y en la misma escuela”*. Para otros docentes, no es fácil formar en valores porque *“estamos acostumbrados en nuestro país a violar la ley, a utilizar la violencia y a actuar por amenazas”*.

Por su parte, para algunos docentes alemanes, la formación ética y ciudadana sirve para *“solucionar un problema que en el último tiempo ha crecido y es una especie de no aceptación a los extranjeros”*. Este enunciado puede ir acompañado de la idea de otro docente según la cual: *“hay que formar en la tolerancia a nuestros jóvenes porque no quieren hacer intercambios con otras culturas, porque no desean imaginar que están compartiendo otro idioma y con otra música”*

El tercer estudio se realizó en 2004, en el marco de los talleres post-foro realizados en el Encuentro Nacional de Competencias Ciudadanas, organizado por el Ministerio de Educación Nacional. Ante la pregunta ¿qué importancia tiene la educación ética y ciudadana?, la mayoría de los docentes consideró que esta formación hace parte del “proyecto de vida de cada ser”, por lo tanto, esta formación “nos orienta acerca de lo que debemos hacer en la sociedad”. En otras palabras, los docentes establecen un vínculo intrínseco entre valores y ser humano, es decir, hay una característica constitutiva del ser humano: los valores. Las anteriores afirmaciones señalan que la formación en valores se refiere a las actitudes y los comportamientos propios de la naturaleza humana. De ahí que la formación en valores y ciudadanía permita que *“los estudiantes cambien sus comportamientos inadecuados”*.

Para un menor número de docentes, esta formación es necesaria en nuestro país por *“la situación de desesperanza que viven nuestros niños, niñas y jóvenes”*. En este mismo sentido, otros docentes señalan que *“el pueblo colombiano necesita de la tolerancia y la convivencia”*. Estos enunciados van acompañados de la valoración que tiene esta formación para la *“resolución de conflicto en nuestro contexto cotidiano”*.

Con respecto a la pregunta de ¿qué se enseña en formación ética y ciudadana?, se observa con preocupación que a pesar de que los docentes entrevistados son responsables de esta formación, la mayoría no sabe qué se enseña, y los pocos que lo indican sostienen que esta formación poco se aplica en la realidad. Veamos sus afirmaciones:

- *“(…) no sé, pero los valores son responsabilidad de los padres, a pesar de su escasa formación.”*
- *“(…)no es claro qué se enseña, pero sí hay una herencia sociocultural negativa y es la que se está aprendiendo en la comunidad.”*
- *“En la escuela los estudiantes aprenden muy poco sobre la educación cívica.”*
- *“En la actualidad aprenden normas ciudadanas que no son aplicables en la realidad”*.
- *“{los jóvenes}(…)en su vivencia demuestran lo contrario de lo que aprenden en la Constitución política: lo que aprenden no lo practican”*.

De los anteriores resultados podemos inferir que si bien la propuesta de formación ética y ciudadana adquiere su marco legal en 1991 y que, en 1998 se establecen sus lineamientos curriculares, su impacto en los contextos educativos y, en particular, en la formación de los docentes sigue siendo, tal vez, uno de los retos más importantes. Por ello, como respuesta al imperativo ético y político de la formación docente, proponemos una pedagogía de la natalidad, es decir, una pedagogía que asuma la responsabilidad que tenemos los docentes con aquellos que acaban de llegar a nuestro mundo: los recién nacidos, los niños y los jóvenes.

3. Hacia una pedagogía de la natalidad en la Formación de Docentes en asuntos de ética y ciudadanía: ¿hacia dónde ir?

Como se ha señalado, en el sistema educativo colombiano se elaboraron los lineamientos curriculares en Educación Ética y Valores Humanos y en Constitución Política y Democracia, consideradas por el Ministerio de Educación como áreas obligatorias y fundamentales (1998). No obstante, lo anterior en 2003 la orientación cambió hacia la formación en competencias ciudadanas, en las cuales se pasó de lineamientos curriculares a **estándares** de competencias básicas entendidos como lo que debe *saber* y *saber hacer* un niño en cada área básica del conocimiento. Estos estándares son también un mecanismo formal de información asociado a la evaluación cuyos resultados permiten la realización de planes de mejoramiento.

Si relacionamos las propuestas de formación en competencias éticas y ciudadanas con las concepciones de los docentes acerca de dicha formación, podemos inferir que no existe una formación de docentes coherente con los marcos de fundamentación propuestos. Esto puede ser el resultado del tránsito repentino de una propuesta a otra o de la escasa formación recibida por los docentes en este campo, pero quizás, y con mayor peso, de la poca relación que tiene lo que se enseña en este campo de conocimiento con la realidad colombiana, tal como lo indican los mismos docentes.

Por otra parte, vemos con preocupación que a pesar de que los docentes tienen una alta valoración de la formación en ética y ciudadanía, en sus justificaciones consideran que existe una facultad propia del ser humano que hace que posea valores. En esta concepción se corre el riesgo de asumir que el hombre es bueno o malo por naturaleza (intuicionismo moral) y que, por lo tanto, no es necesaria la formación. Un número muy alto de docentes establece un vínculo estrecho entre valores y conducta, lo que puede llevar a reducir el sistema de valores y el sistema político a estímulos y respuestas del sistema social, en contra de posturas críticas (conductismo moral). Por su parte, sólo un número muy reducido de docentes asume que la formación ética y ciudadana promueve el entendimiento, la emancipación y la transformación.

Estos resultados son preocupantes porque señalan, en buena medida, que los docentes encargados de esta formación en las instituciones educativas no han incorporado o no han dado valor suficiente a la formación política en coherencia con la formación ética, a la deliberación pública y al carácter realizativo de la ética y la ciudadanía, entendido este último como las consecuencias de las acciones individuales o colectivas en la constitución de una cultura ética y política.

En consecuencia, la formación de los docentes en ética y política, se constituye en un reto moral entre otras razones porque los temas fundamentales de esta formación se relacionan **con la justicia y con los derechos humanos** entendidos como los que hacen posible la realización de la dignidad humana y la constitución de una sociedad democrática. Precisamente, son estos asuntos los que han estado en crisis en nuestro país desde la segunda mitad del siglo XIX (Violencia, 1946-1965) y han colapsado en este siglo, dando lugar a lo que Matha Nusbaum ha denominado una “sociedad indecente”.

Al respecto consideramos que para muchos colombianos la justicia es estratégica porque es posible adaptarla a cada nueva situación; así pues las normas, las leyes y las prácticas políticas son acogidas cuando no son útiles, pero son criticadas y cuestionadas cuando afectan nuestros intereses personales o los de nuestro colectivo (Garay, 2002; Gómez Buendía, 2003).

Otra razón para que formación de los docentes se constituyo en un reto moral es que, tal como se ha dicho, nuestro sistema educativo es excluyente y está inmerso en una sociedad que sufre un conflicto armado interno que lleva a que nuestros niños, jóvenes estén expuestos a la vulneración sistemática, sin contar con claves interpretativas que les permitan defender y exigir sus derechos, así como actuar propositivamente en contra de acciones coactivas.

Así pues, la escasa o nula formación de los docentes en los temas de justicia, derechos humanos, valoración crítica de las instituciones políticas y la deliberación pública sobre la realidad colombiana nos lleva a proponer una formación ética y ciudadana en la que se amplíen los marcos de interpretación actualmente centrados en lo que *deben saber* y *saber hacer* los niños y jóvenes, hacia una formación de docentes fundada en *la comprensión para una acción civil responsable*.

Esta formación de docentes se fundamenta en la propuesta de una pedagogía de la natalidad, inspirada en Arendt, cuyas dimensiones de análisis, centradas en la ética y la política, permiten situarnos en la realidad de Colombia y en la comprensión de los fenómenos relacionados con la búsqueda de la anhelada paz.

Dimensiones de la ética y la política

La propuesta busca una formación ética y política centrada en la responsabilidad moral que exige romper con esquemas enfocados en una identidad egocéntrica y reconocer del otro como parte constitutiva de una identidad colectiva. Este reconocimiento debe ser no sólo de los próximos, sino también aquellos que no han nacido, de los que han muerto como víctimas de las violencias políticas, es decir, debe implicar responsabilidad ante el rostro del sufrimiento y no sólo ante la búsqueda del *telos* de la autonomía, en donde se han centrado los principios de la formación ética y ciudadana.

Esta responsabilidad también implica reconocer la demanda y los juicios de valor que nos plantean los que son objeto de vulneración, los que tienen el rostro del sufrimiento y nos formulan interrogantes acerca de la injusticia. Pero también significa la comprensión de los actos criminales de los verdugos, de los que han institucionalizado una economía del crimen o del delito, de los que han utilizado la violencia, la coerción y el soborno para infiltrarse ile-

galmente en las ramas ejecutiva, legislativa y judicial del poder, sin olvidar a aquellos que, bajo la presión política e incluso bajo la intimidación por la fuerza, han influido en la reconfiguración del mapa electoral en nuestro país, y han propuesto “*refundar la patria*” sin importar su investidura jurídica y su representación de lo público (senadores, consejales, gobernadores), asociándose para ello con organizaciones criminales y aceptando un nuevo pacto social a favor de sus intereses y en contra de los intereses del colectivo.

Para ello proponemos que en esta formación ética y política, además de una fundamentación en justicia, derechos humanos, instituciones y funcionamiento del Estado, se reconozca la historia como eje central para la comprensión de los acontecimientos, trascendiendo la idea de una historia acrítica e “*higienizada*” del acontecimiento histórico y transformandola en una historia en la que la memoria sea la presencia de la vida y la constancia de lo que sabemos. En esta pedagogía de la natalidad se propone la memoria como eje de la dimensión ética y política, en la cual las acciones de los actores sociales y políticos permanecen en una historia colectiva común.

Memoria de los acontecimientos

La memoria no hace referencia al pasado o a la descripción de sucesos. La memoria es un acontecimiento ético y político porque implica la acogida del otro, de su relato, su narración, su historia de vida, en especial la de aquellos que no tienen voz, pero que no por ello ha dejado de tener derechos han cesado.

Esto significa que en la formación ética y política se debe recoger el estudio de la pérdida de los derechos, la memoria de nuestros hechos bárbaricos, para que se reconozca, en primer lugar, que la violación de los derechos trae consigo la pérdida de la personalidad moral y jurídica; en segundo lugar, para evitar que estos hechos vuelvan a ocurrir, lo cual puede lograrse porque ya tendremos claves de interpretación de los fenómenos del mal, y finalmente, para tener formas de rechazo y de desobediencia civil ante la presencia de estos acontecimientos.

Esta memoria no sólo se expresa en juicios de valor, también los sentimientos de indignación, vergüenza, resentimiento y culpa se constituyen en expresiones ante la vulneración de una esperanza normativa. Así pues, los juicios y los sentimientos morales configuran no sólo el paso hacia la autonomía, sino también el rechazo ante la violación de derechos fundamentales y ante la fractura de una realidad que goza de reconocimiento.

La memoria de los acontecimientos estaría centrada en reconocer que no es posible olvidar de las experiencias de injusticia, que es necesaria una justicia jurídica, y en especial una restauración del daño moral a partir de una memoria colectiva en la que se reconozca que existen conciudadanos nuestros que sufren actos de violencia, y que hemos condenado al olvido porque no hemos reconocido la memoria del sufrimiento. Sólo así será posible vincularnos moral y políticamente con esta historia del horror y el sufrimiento.

Esta memoria de los acontecimientos recogería, entre otros, los siguientes aspectos:

- a. **Conocimientos básicos en ética y política:** justicia, derechos humanos, instituciones y funcionamiento del Estado.

- b. Memoria de los acontecimientos:** corrupción institucionalizada, Proceso 8.000, asalto al Palacio de Justicia el 6 de noviembre de 1985, narcoterrorismo, crecimiento del paramilitarismo, “parapolítica”, desplazamiento forzado, crímenes de lesa humanidad, violación de derechos humanos, violación de derechos de la niñez y de la juventud y verdad y reparación para a las víctimas.

Así pues, es imperativo reconocer la importancia de aunar esfuerzos en la formación de los docentes, de manera que se pueda superar la formación centrada en situaciones hipotéticas, en actitudes y comportamientos, para avanzar hacia una formación situada e histórica que, además de permitirnos tener claves de comprensión e interpretación, nos facilite actuar positivamente. En esta pedagogía de la natalidad no sólo tenemos responsabilidad con los recién nacidos, los niños y los jóvenes, también tenemos una deuda moral, una factura pendiente con nuestros docentes.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá, Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008, Política por la Calidad de Vida de los Niños y Adolescentes en Bogotá.

Carreño, M, (1927/1997), *Compendio de urbanidad y buenas maneras*, Bogotá: Panamericana.

Consejo Noruego para Refugiados, www.noruega.org.co.

Constitución Política de Colombia 1991.

Defensoría del Pueblo. www.defensoria.org.co.

MEN Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2003.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES; IEA (2001). “Informe educación cívica en Colombia. Una Comparación internacional.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, www.medicinalegal.gov.co.

MEN, Ley General de Educación, 1994.

MEN, Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos, 1998.

MEN, Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democrática, 1998.

Ministerio de Educación Nacional (1975). Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación.

Nussbaum, M. (2007), *Las fronteras de la justicia*. Barcelona, Paidós.

Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, 2007

UNICEF, www.unicef.org.co.

Universidad Tecnológica de Bolívar, Grupo de Investigación en Pobreza Giped, www.cccartagena.org.co.

Capítulo 7

Educación para el conocimiento social y político

Ricardo Delgado S.²⁸

A través del programa de Maestría en Educación, la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana desarrolla la línea de investigación “Educación para el Conocimiento Social y Político”. Esta línea tiene como objeto de estudio los procesos de aprendizaje social y político, vinculados a la construcción de la realidad social, y centra su trabajo de investigación desde lo educativo en problemas relevantes como:

- a. **La resignificación y la reivindicación de la política.** Estos aspectos demandan una re-conceptualización de lo político como todo aquello relacionado con un ordenamiento construido colectivamente, que parte del diálogo pluralista entre posiciones diversas, y no como la imposición de un proyecto que busca adecuar la sociedad a un orden natural o racional previamente determinado. Es decir, el sentido de la política como construcción colectiva de un orden social debería orientarse hacia el fortalecimiento de la capacidad de unos y otros para definir en conjunto unas reglas de juego que aseguren la coexistencia de la pluralidad de creencias, valores y opiniones que conforman la sociedad y al mismo tiempo sustenten un sentido del “nosotros” como colectivo.
- b. **La construcción y la legitimación de lo público.** La refundación del sentido de lo político y de la política está directamente asociada con la construcción y la legitimación del sentido de lo público. Se entiende lo público como un proceso social de construcción colectiva de un orden, siempre imperfecto e inacabado, a través del proceso de participación ciudadana, mediante diversas modalidades (partidos políticos, organizaciones, movimientos sociales, asociaciones comunitarias, entre otras), en la deliberación, la definición y la promoción de los intereses colectivos de la sociedad, bajo principios de tolerancia, respeto a las diferencias y acatamiento a las reglas establecidas. Por lo tanto, lo público hace referencia a la esfera donde se escenifican los diversos universos simbólicos de lo político en relación a la construcción de un orden social deseable. Es, además, el espacio donde tienen lugar la deliberación y el debate entre el interés privados y el colectivo, sobre la base de definir colectivamente una reglamentación que contemple un conjunto de normas, contenidos, valores y comportamientos requeridos para resolver las diferencias y los conflictos de intereses, así como para celebrar acuerdos que dotan de legitimidad a las instituciones democráticas.

²⁸ Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Director de la línea de investigación Educación para el Conocimiento Social y Político.

- c. **La ciudadanía en formación.** El desarrollo y el fortalecimiento de un orden social democrático cuyo horizonte ético sean los derechos humanos están directamente relacionados con el privilegio y la legitimación de lo público. Este proceso está estrechamente vinculado con el desarrollo de la sociedad civil por cuanto se trata de un proceso de organización y participación de los ciudadanos, lo cual demanda, desde la educación, la promoción conjunta de una civilidad orientada por la observancia de valores políticos propios de una sociedad pluralista y de un Estado social de derecho. Se requiere entonces desarrollar una cultura de la civilidad que asuma plenamente el pluralismo razonable y los valores políticos, de la autonomía, la equidad, el reconocimiento y la cooperación, elementos dinamizadores de la definición de pautas en el ámbito de lo público.

Las iniciativas de investigación se orientan hacia tres campos temáticos:

- a. **Educación para la convivencia social.** Este campo hace referencia a los procesos educativos dirigidos a promover la convivencia social, el tratamiento de conflictos y la construcción de comunidades justas e incluyentes en contextos escolares y comunitarios.

Los interrogantes generales que quien la investigación en este campo son: ¿cuáles son los aprendizajes básicos para fortalecer la convivencia ciudadana en los diferentes escenarios educativos?, ¿cuáles son las estrategias pedagógicas más efectivas en la formación para la convivencia ciudadana?

- b. **Educación para la justificación y el razonamiento moral.** En este campo se inquieren los procesos educativos que promueven los ambientes y los espacios de indagación y deliberación para la construcción de las normas, las reglas y los referentes de regulación social, destacando la complementariedad entre la ética de la justicia y la ética del cuidado y la compasión.

Los interrogantes generales que orientan la investigación en este campo son: ¿cómo diseñar, desde la educación, ambientes que promuevan la construcción del razonamiento y la acción moral?, ¿cómo potenciar, desde la educación, la articulación entre la ley, la cultura y la moral como referentes para la definición de reglas y convenciones de regulación social y política?, ¿Cómo vincular la educación moral con el fortalecimiento de la convivencia social y la socialización política?, ¿cómo relacionar y articular la ética de la justicia y la ética del cuidado a los procesos de educación ciudadana?

- c. **Educación política.** Este campo focaliza su interés en los procesos de socialización política y en el aprendizaje de la institucionalidad social, donde se exploran la construcción de subjetividades políticas, la configuración de identidades colectivas y el establecimiento de vínculos en colectivos sociales, destacando su potencialidad como actores sociales.

Los interrogantes en este campo a indaga sobre: ¿cómo posicionar en la educación el marco de los derechos humanos como referente de interpretación y transformación de las situaciones de injusticia?, ¿cómo crear, desde la educación, una conciencia de lo colectivo que trascienda los intereses individuales y reafirme el ejercicio de un liderazgo transformador y participativo de los actores sociales?, ¿qué habilidades hay que desarrollar en los individuos y en los colectivos para que aprendan a identificar los conflictos y resolverlos de

manera constructiva?, ¿cómo incidir, desde la educación social, en la creación de ambientes que motiven la acción colectiva entre los miembros de las organizaciones sociales?

En la medida en que los tres campos temáticos se articulan, la línea de investigación ha establecido un énfasis para el desarrollo de la investigación: La educación ciudadana y la constitución de subjetividades políticas. De ahí el interés por generar conocimiento que aporte a la comprensión del paso de lo individual a lo colectivo, de manera como los actores sociales se involucran en la acción colectiva, pues se trata de un proceso que debe ser explorado en todas sus dimensiones, ya que es al mismo tiempo un proceso de configuración de los actores sociales como ciudadanos.

Por ello la indagación por los procesos de educación ciudadana busca comprender, desde el estudio de la acción colectiva, los aprendizajes y las habilidades sociales y políticas que conlleva la experiencia de coordinar acciones con otros en el empeño de formular proyectos colectivos. De esta manera se pretende destacar el valor socializador y formativo que encierra la acción colectiva en la construcción de ciudadanía en distintos espacios educativos. En este marco se han implementado algunas investigaciones:

- a. “La justicia en el ámbito escolar: Análisis de tres experiencias innovadoras en instituciones de educación media”, adelantada por el grupo de investigación Educación para el Conocimiento Social y Político, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, en el año 2007.
- b. “Las prácticas juveniles como expresiones ciudadanas”, actualmente en curso, y desarrollado por investigadores de varias facultades de la Universidad Javeriana, el Instituto Pensar, el CINDE y la Universidad de Manizales, 2007-2008.
- c. “Estudio sobre la participación de los estudiantes escolares en la protesta social de mayo del 2006”, en curso, adelantado por investigadores estudiantes de la Maestría en Educación, 2008.

Conclusiones

Tendencias y perspectivas de la formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía

*Gloria Inés Rodríguez Ávila y
Manuela Jiménez H.²⁹*

Durante el desarrollo de la mesa de especialistas se presentaron varias experiencias adelantadas bien a nivel local o internacional, que desde diferentes perspectivas teóricas y con diferentes puntos hicieron aportes a la discusión sobre cómo se está formando y en qué se está formando a los docentes para la educación en valores y ciudadanía. A partir de estas presentaciones surgió una serie de conclusiones, reflexiones y preguntas que giraron en torno a varios temas: el papel del maestro y de su vida personal, así como el papel de la institución en general; las relaciones de poder en la institución educativa y su influencia en la formación docente para la educación en valores y ciudadanía; la relación entre las políticas públicas, los programas y las prácticas que se dan en la escuela frente a la educación en valores y ciudadanía, la relación de la educación en valores y ciudadanía; en el aula con la realidad que enfrentan los estudiantes fuera de la escuela; y el papel del discurso y las emociones en la educación en valores y ciudadanía.

A continuación hacemos una síntesis de estas reflexiones y conclusiones, además de un recuento de las preguntas que se generaron en la discusión y aún están por responderse. Al mismo tiempo se mencionan algunos aspectos comunes y otros particulares de las presentaciones realizadas en la mesa y reunidas en esta publicación.

El papel del maestro y de su vida personal, así como el papel de la institución en general en la formación docente para la educación en valores y ciudadanía

Durante la discusión se mencionó cómo en las instituciones educativas se conjuga lo que sucede en la sociedad y cómo éstas representan, por lo tanto, espacios propicios para generar cambios estructurales tanto en lo cultural como en el comportamiento individual y colectivo. La escuela tiene entonces una gran responsabilidad con la sociedad por ser el espacio de formación de quienes participan de diferentes maneras en sus dinámicas de relación. Los docentes cargan con dogmas culturales fuertes acerca de lo que debe ser la educación, en los que muchas veces no hay matices: el docente debe estar siempre enseñando “la verdad”. Estas, junto con otras creencias y actitudes, tanto de la sociedad y la escuela como del mismo maestro, moldean parcialmente la manera como el docente se aproxima a su papel como formador y dirigen sus prácticas hacia la satisfacción de determinadas expectativas. Por ejemplo, el do-

²⁹ Psicóloga y magíster en psicología de la Universidad de los Andes. Miembro del grupo Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia, de esta universidad Actualmente coordina la implementación del Programa Aulas en Paz, que se desarrolla en contextos de altos índices de violencia en varias regiones del país.

cente siente que no hay espacio para el error y desaprovecha la posibilidad de asumirlo como algo inherente al proceso de educación, que puede mejorarse y del cual se puede aprender.

Además de los dogmas culturales, cada maestro trae una historia de vida determinada que también guía su quehacer. Así, en la discusión se planteaba cómo, por un lado, muchos educadores identifican que el ser docente fue la última opción dentro de su plan de vida, y que terminaron eligiéndola porque no tenían más opciones, lo cual puede dificultar el desarrollo cotidiano de su profesión. Por otro lado, algunos docentes tienen recuerdos de abuso y maltrato en su vida, o han sufrido alguna experiencia personal difícil que no han podido analizar y resignificar, lo que conlleva a que reproduzcan estas vivencias en los ámbitos escolares y familiares, generando o manteniendo un clima escolar agresivo o en el que no es importante el cuidado y que no es propicio para la educación en valores y ciudadanía. Surge entonces una pregunta: ¿cómo pedirles a seres humanos que no han podido revisar su historia de vida que promuevan un tipo de convivencia que no han experimentado?

En este aspecto, varias de las propuestas presentadas, así como algunas de las intervenciones de los especialistas presentes en la mesa, apuntan a la necesidad de partir o de incluir la historia de vida de los docentes dentro de un proceso de formación. Es importante reconocer al docente como ser humano con una experiencia determinada que le ha permitido vivir de manera particular la convivencia, su relación con la autoridad, su ejercicio del poder, entre otras cosas. Si se comienza a trabajar desde este punto es posible reconectar al docente con su profesión, reconociendo qué de su vida lo llevó al momento en el que está ahora y qué tipo de acciones puede él realizar para convertirse en un ejemplo de experiencia positiva que permita que el estudiante lo reconozca después como un formador en valores y ciudadanía.

Asimismo, no convendría formar a los docentes solamente con lo que pasa en sus aulas, es necesario abrir la puerta a sus experiencias fuera de éstas. Es importante que los docentes traigan su experiencia personal y que en los espacios de formación expliciten propósitos para generar cambios o reafirmarse en otros ámbitos de su vida. Esta metodología permite mostrar al docente a través de su propia experiencia cómo puede educar en valores y ciudadanía: no basta con saber, también se debe aplicar; no basta con querer, también se debe hacer.

Al mirar la formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía, además del maestro también es importante ver a la institución educativa como tal. En la discusión en la mesa llamó especialmente la atención el manejo que se da a la formación docente en la comunidad autónoma de Aragón, donde un grupo de docentes que detectó la necesidad de resolver ciertos problemas de convivencia se reunió para hacer un grupo de estudio que propusiera cómo podían abordar el tema. Ahora, el mismo grupo de docentes, se dedica a desarrollar un programa para la convivencia en la institución.

Además de las reflexiones sobre políticas públicas y programas la experiencia aragonesa, conocer esta experiencia motivó reflexionar sobre el lugar que debe ocupar la educación en valores y ciudadanía en la institución educativa. En la discusión se expresó cómo, según la violencia de muchos de los presentes, la educación en valores y ciudadanía en las escuelas suele dejarse a cargo de un solo grupo de profesores y que en los demás miembros hay una falta de conciencia de su responsabilidad en el tema. Varios miembros de la comunidad educativa,

entre ellos muchos maestros, no participan de esta formación porque consideran que no hace parte de sus asignaturas y por lo tanto no deben dedicarle tiempo o estrategias, en tanto que otorgan mayor importancia a la formación “científica”. Esto llevó a plantear que debería haber un equilibrio entre la formación científica y la formación en valores y la ciudadanía. Para lograr esto, se propuso fomentar la transversalidad de esta formación, de tal manera que deba ser tenida en cuenta en todas las áreas académicas y que de ella participen todos los estamentos de la comunidad educativa. En este sentido, la propuesta de Chau, Peña y sus colaboradores acierta al involucrar en su proceso de formación todos los docentes de preescolar, primaria y secundaria, lo mismo que a la rectora, las coordinadoras, los psicólogos, la trabajadora social y demás personal de apoyo.

De esta manera se reconoció que todos los miembros de la comunidad educativa tienen un papel y una responsabilidad que cumplir respecto a la educación en valores y ciudadanía. A partir de la experiencia del Colegio La Giralda, los especialistas hicieron énfasis en la importancia de que procesos de este tipo sean institucionales, y no sólo de las aulas de clase o de algunos profesores. En esta experiencia todo el personal del colegio (directivas, personal de bienestar y docentes) recibió capacitación en promoción de la convivencia, lo cual les permite tener un mismo discurso, discutir el tema y trabajar juntos el proceso. Además, facilita un proceso de seguimiento que implica que cuando en el aula de clase se presentan dificultades de convivencia se retoman las herramientas trabajadas en el curso y se pide a los docentes recordarlas y ponerlas en práctica. Así, una de las reflexiones planteaba que la formación de docentes debía estar articulada a los proyectos educativos institucionales y que convendría crear espacios de investigación en los colegios que permitieran la profundización en estos temas.

Formación en valores y ciudadanía y relaciones de poder en la institución educativa

En cuanto al papel de la comunidad educativa en general en la educación en valores y ciudadanía, los participantes reflexionaron recurrentemente sobre la importancia de analizar en las instituciones las diferentes relaciones de poder que allí se dan y que afectan el quehacer docente y, en consecuencia, la educación para la participación democrática, la convivencia pacífica y la valoración de las diferencias, y sus valores asociados de respeto, equidad y responsabilidad. Una reflexión importante al respecto fue sobre el manejo de la autoridad en el aula y sobre cómo al hacer visible este aspecto pueden identificar modos de participar, respetar y convivir en el ambiente escolar.

A partir de lo anterior, debatió sobre si la palabra “autoridad” se refiere a una serie de prácticas autoritarias, represivas, agresivas y violentas, o si más bien se refiere que si en una sociedad hay normas, todos debemos respetarlas y si hay actuaciones inadecuadas, debe haber consecuencias. En general se llegó a que la autoridad en el aula debe ir más dirigida hacia el segundo planteamiento, y a que es importante las mejores herramientas para que pueda enfrentar adecuadamente las dificultades relacionadas con la convivencia, el cumplimiento de acuerdos, los conflictos, entre otras, de tal manera que pueda tener un papel de autoridad que permita la participación, el consenso, el disenso, la argumentación, la identificación de consecuencias y el pensamiento crítico.

Así como se tocó el tema de la autoridad en el aula, también se habló del papel del poder en las relaciones de los docentes con los demás miembros de la comunidad educativa. En este aspecto se mencionó cómo en casa las prácticas de crianza en ocasiones son de corte más autoritario y represivo, así como de “defensa” de los estudiantes “en contra” del colegio, lo cual produce en el estudiante un choque al conocer en la escuela una visión diferente de las relaciones humanas; por ellos se consideró importante integrar a la familia en los procesos de educación en valores y ciudadanía, de tal forma que pueda participar en su construcción y actuar conforme a sus lineamientos.

En general, la formación docente para la educación en valores y ciudadanía debería buscar y dar herramientas y analizar las relaciones de poder existentes en las escuelas, pero estos son temas que requieren trabajos continuo y de largo plazo. La democracia debe verse como una forma de vida y no exclusivamente como una forma de gobierno, democracia como acción moral, según los planteamientos de Rosario Jaramillo.

Relación entre las políticas públicas, los programas y las prácticas que se dan en la escuela frente a la educación en valores y ciudadanía

Las intervenciones reconocieron el influyente papel de los entornos en la educación de los estudiantes en valores y ciudadanía. Ejemplo de un programa que reconoce este punto es el de Escuelas de Paz, en el municipio de Soacha, que se ha establecido redes entre los diferentes grupos que componen el entorno educativo (familias, empresarios, estudiantes, etc.) con el fin de establecer alianzas que mejoren los ambientes y por lo tanto la convivencia, no sólo en las instituciones educativas sino también en la comunidad.

En su exposición, Marieta Quintero comentó cómo sólo hasta 1984 se incluyó en Colombia la educación en ciudadanía y valores como parte de la política pública de Renovación Curricular. Desde entonces, tanto aquí como en la comunidad de Aragón se han desarrollado políticas públicas y programas sobre el tema, entre los cuales mencionamos los siguientes: Seminarios de derechos humanos, programa Maestros Aprendiendo de Maestros (Secretaría de Educación Distrital), iniciativas de ONG, Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, Lineamientos Curriculares en Ética y Valores, en Educación Política y Democracia, Plan de Acción UNESCO de la Década de la Cultura de la Paz para Niños, Plan Decenal de Educación, Cátedra de DDHH, Lineamientos sobre Educación en Situaciones de Emergencia, documentos de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, y Plan de Convivencia Escolar de la Comunidad de Aragón. A pesar del gran número de iniciativas que se han adelantado, los especialistas reportaron que no todas se han difundido realmente y que el conocimiento al respecto varía según la institución, lo cual hace más difícil su puesta en práctica.

Teniendo esto en cuenta, los especialistas analizaron la pertinencia y la adecuación de las políticas públicas y de estos programas a las necesidades reales de las instituciones educativas, comparando la experiencia aragonesa con la colombiana. Mientras que en Aragón se busca formar a los profesores para que sean ellos mismos quienes enfrenten los retos que se presentan en sus aulas, y de esta manera los programas para manejarlos salgan de las mismas

instituciones, en Colombia se traen programas desde afuera, se convoca a las instituciones y se explica el objetivo de cada programa, formando al docente para que desarrolle los contenidos y estrategias correspondientes.

En cuanto a esto, algunos docentes opinaron que el desarrollo de programas externos en su colegio se limita a acciones incidentales que se dan solamente mientras dura la intervención, y que no son acompañadas de seguimiento o preparación para el manejo de futuras dificultades. En parte debido a esto, los docentes según lo expresaron, intentan ellos mismos, desde sus comunidades, desarrollar estrategias puntuales que respondan a las necesidades específicas de su contexto, sin tener en cuenta especialmente las políticas públicas. Igualmente anotaron que en muchos casos el maestro no se compromete con propuestas externas porque no se le da la posibilidad de participar en su construcción. De esta manera, algunos de los especialistas perciben que la labor del maestro se vuelve invisible porque sólo desarrolla acciones puntuales que no se ven. La sensación entre los docentes es que ellos “desbaratan” esas políticas porque hay cosas que les sirven y otras que no.

Por otro lado, Daza y Mejía mostraron cómo la formación o el trabajo aislados de un docente en una institución educativa rinden frutos con dificultad; entonces, hicieron énfasis en la importancia del apoyo institucional, que permite que la formación docente tenga un impacto real en la comunidad educativa al coordinar las acciones los diferentes miembros de la institución. Con seguridad la coordinación en la comunidad educativa facilita una visión más compartida de la educación en valores y ciudadanía y un trabajo más juicioso y constante que puede fortalecer las competencias de los niños y jóvenes.

En síntesis, en torno a la democracia y a la cultura de la paz hay muchas acciones que no están coordinadas ni son aplicables a las necesidades de los colegios, y su impacto no es evaluado. Debe haber una mayor participación de los docentes en los procesos de construcción de políticas públicas para que igualmente haya de su parte una mayor apropiación y legitimación, de las mismas; los programas implementados deben estar articulados a los proyectos pedagógicos institucionales y a otras iniciativas, tanto de la escuela como de la comunidad; y los resultados siempre deben ser evaluados para que los procesos y los cambios que se produzcan en éstos tengan sostenibilidad. Al respecto merece destacarse el programa de Aragón, que parte de los intereses y las necesidades concretas de cada institución y busca institucionalizar estas propuestas.

Relación de la educación en valores y ciudadanía en el aula con la realidad que enfrentan los estudiantes fuera de la escuela

Uno de los aspectos en los que más se hizo énfasis tanto en las presentaciones como en la discusión, fue que la educación en general y la educación en valores y ciudadanía en particular no se dan en el vacío, sino que están íntimamente relacionadas con todo lo que ocurre fuera de la escuela y a su alrededor. Por un lado, lo que sucede fuera de la escuela influye en las dinámicas escolares (por ejemplo, en su escrito Marieta Quintero menciona que en nuestro país existe una correspondencia directa entre desigualdades sociales y educativas), y por el otro, se espera que los aprendizajes obtenidos en la escuela respondan a las necesidades cotidianas de

los estudiantes, en este caso, a las necesidades que tienen en su vida como miembros de una familia y de una comunidad.

Cándido Marquesán y Rosario Jaramillo presentaron dos visiones de este segundo punto: Marquesán afirma cómo las competencias sociales y ciudadanas hacen posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora, y además preparan al estudiante para que pueda tener una mayor comprensión de la realidad histórica y social del mundo. Por su parte, Jaramillo sostiene que el fin de las competencias ciudadanas es ir desarrollando su disposición [la de los estudiantes] a la convivencia y la paz; a la participación y la responsabilidad democrática y a la valoración de las diferencias en un marco de respeto y de contribución al bien común. Ambas visiones señalan que la educación en ciudadanía y valores busca mejorar las relaciones de los estudiantes, así como darles una comprensión más amplia de su situación como miembros de una sociedad democrática.

Aunque estas dos perspectivas comparten la visión de la educación como preparación para la vida en sociedad, cada una lo hace de maneras distintas: mientras que en el caso de la comunidad autónoma de Aragón el énfasis de la educación en ciudadanía y valores está en el conocimiento y el análisis de elementos tan diversos como las relaciones interpersonales, la política y la discriminación, la propuesta de competencias ciudadanas en Colombia centra su acción en el desarrollo de habilidades. De igual manera, mientras que el énfasis en Aragón está puesto en desarrollar el tema en una cátedra específica (reconociendo que debe ser común a toda la escuela), en Colombia se busca integrar el desarrollo de las competencias ciudadanas a todas las asignaturas y al ambiente institucional en general, de tal manera que sea un elemento transversal a la formación.

En su reflexión, Quintero plantea que las metodologías educativas adoptadas para la educación en ciudadanía y valores se centran en la formación del juicio moral, en la deliberación y en la formación cognitiva, comunicativa y de sensibilidad moral a partir de situaciones hipotéticas, desconociendo que es en la vida cotidiana en la que nos enfrentamos a las actuaciones éticas y políticas, lo cual dificulta que los aprendizajes que se están dando en el aula se traduzcan en actitudes y comportamientos a la vida cotidiana.

Pero no sólo el hecho de trabajar sobre situaciones hipotéticas dificulta la apropiación de los aprendizajes, muchas veces también puede suceder que la ciudadanía para la que se prepara al estudiante en el aula no es coherente con lo que está pasando fuera de ella. Al respecto, surge la pregunta ¿cómo formar en valores cuando por fuera de la escuela se ven cosas contrarias a estos? La convivencia está ligada al proyecto de sociedad, y el malestar vivido en las instituciones educativas está ligado a la cultura ¿Cómo reconciliar estos dos mundos?

Pero esta reflexión además dirigirse a la búsqueda de coherencia entre la escuela y su entorno, también se orienta al análisis del papel de los docentes en una comunidad marcada por el miedo a expresarse debido a las posibles represalias de las directivas, los compañeros e incluso de grupos externos al colegio interesados en mantener el *status quo*. El miedo permea toda la escuela, y cuando el maestro tiene que hablar, por ejemplo de historia, sabe que puede ponerse en riesgo personal. Hay un microcosmos en la escuela en donde un poder invisible

reconoce la importancia de la educación en valores como la participación y el respeto a los derechos humanos, pero a veces el temor puede poner límites a esta formación.

Para esta reflexión fue muy importante la propuesta de Marieta Quintero sobre una pedagogía de la natalidad, en la que se reconozcan los hechos olvidados de nuestra historia como parte importante de la formación del docente, con el fin de que desde la escuela el maestro esté en capacidad de comprender el país. Debe haber compromiso y convergencia entre la formación profesional y el ejercicio docente, pero en realidad hay una gran brecha entre la realidad y los discursos. La formación del maestro tiene un sentido social y político que debe ser reconocido.

Aunque en general se reconoció que existe una brecha entre la formación de los docentes y la realidad actual del país, y que si bien no se llega a los estudiantes con los temas de actualidad, el maestro sí tiene que conocer este tema. Los especialistas además enfatizaron que esta formación no debe ir dirigida a dar un mayor volumen de conocimientos sobre la democracia (de los cuales se siente cierta saturación), sino que hay que procurar una educación más dirigida a la emotividad que permita una comprensión más profunda y verdadera de los eventos recientes de nuestra historia para así poder reconocerlos en el quehacer docente. Daza y Mejía hacen una reflexión sobre de qué se enseña y cómo se enseña en la educación en ciudadanía y valores, en la que plantean como, aunque se ha pensado que esta educación implica adquirir más y mejor información sobre la ciudadanía y los valores, en repetidas ocasiones se ha visto que el simple hecho de saber qué hacer no lleva a la gente a hacerlo. Este aspecto también puede verse como la creación de comunidad en los ambientes escolares: las instituciones educativas se deberían organizar con los mismos valores que pretenden que sus alumnos adquieran, ya que la imitación es connatural al ser humano. La pedagogía debe comprender que la manera como se enseña es parte fundamental de lo que se enseña, según lo expresado en el Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional.

Papel del discurso y las emociones en la educación en valores y ciudadanía

Desde el inicio del debate en la mesa se planteó que tenemos un discurso teórico muy fuerte sobre la educación en valores y ciudadanía, que no existe hay coherencia entre este discurso y lo que está sucediendo en las instituciones educativas. Luego surgió una pregunta: ¿por qué si somos potencia en el discurso no lo somos en la práctica? Como respuesta aparece una discusión sobre el papel que ha jugado lo cognitivo vs. lo emocional en la formación docente. Varios de los especialistas afirmaron que tanto en esta formación como en la educación en valores y ciudadanía se ha puesto énfasis en el aprendizaje de conocimientos que no son suficientes para safrontar la vida en comunidad. En ello incide con un presupuesto del Programa de Competencias Ciudadanas: a la sociedad le importa no tanto el saber como la acción,; ser y actuar como ciudadanos, por ejemplo, le importa el ejercicio de los derechos humanos y, no sólo su conocimiento.

Asimismo, se resaltó la importancia de incluir en la formación de docentes un componente emocional que permita que el educador se identifique con lo que está sucediendo, se sensibilice frente a la situación y tenga mejor información para trabajar con sus estudiantes en

este aspecto. Desde este punto de vista, es acertado ofrecer a los maestros en los procesos de formación espacios para expresar sus percepciones, necesidades y emociones, tanto respecto al tema de los problemas de convivencia (Chaux y Col.) y de la práctica pedagógica en general como respecto a otros aspectos de sus vidas.

El componente emocional en la formación de docentes, también podría estar enfocado a uno de los aspectos fundamentales que resaltan Daza y Mejía, según su experiencia, el fortalecimiento de las competencias del maestro con la práctica de experiencias similares a las que puede tener posteriormente con sus estudiantes.

Aparte de las reflexiones sobre varios temas concernientes a la formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía, surgió una serie de preguntas que serán de utilidad para afirmar las ideas y generar estrategias, políticas y metodologías que permitan desarrollar una mejor formación. Para concluir, presentamos estas preguntas.

- a. ¿Cómo mejorar el clima de las insatituciones educativas para que sea más acorde con la convivencia pacífica, la participación democrática y la valoración de las diferencias?
- b. ¿Cómo crear espacios para compartir experiencias de formación?, ¿cómo compartir metodologías y prácticas significativas en educación para la democracia y la convivencia?
- c. ¿Cuáles deben ser los temas para sensibilizar sobre el trabajo de formación ciudadana y política?
- d. ¿Cómo generar autonomía en los estudiantes y en los profesores cuando éstos se encuentran en espacios heterónomos, jerárquicos e intimidatorios?
- e. ¿Cómo la formación personal y el desarrollo humano de los docentes son prioritarios entre sus necesidades de acción pedagógica en un contexto como el colombiano?
- f. ¿Cómo hacer comprender que conciliar la respuesta a necesidades escolares específicas con la necesidad de desarrollar políticas públicas más generales?
- g. ¿Cómo formar para la acción política de manera que se avance a la comprensión y al conocimiento acordes con el momento actual del país?



Zaragoza (España). Comunidad Autónoma de Aragón.

Equidad de género

Cuando en este libro se hace referencia a los niños, profesores, compañeros... quiere hacer inclusión al género femenino. En ningún caso esto implica inequidad de género ni invisibilización del femenino. Se busca ante todo evitar el desdoblamiento de tipo niño/niña, profesor/a y el inadecuado uso de la @ en textos como estimad@s, alumn@s, maestr@s.

En todo caso velamos por que se presente una equidad de género en la ejemplificación, selección de textos y diseño gráfico e imágenes.



La formación de los docentes y educadores se constituye en uno de los principales factores dinamizadores y cualificadores de los sistemas educativos. Se dice a menudo que los docentes o educadores solos no podrán cambiar la educación, pero si éstos no cambian, difícilmente podrá lograrse transformaciones en ella. Los diferentes diagnósticos acerca de los mejores aprendizajes logrados por los estudiantes y el incremento de la calidad de la educación, subrayan la importancia de los docentes y educadores como actores centrales en los procesos educativos.

La pretensión de este texto no es mostrar un estado del arte acerca de cómo se forma a los maestros y a los futuros maestros para que preparen a niños, niñas y adolescentes para una convivencia constructiva, participativa, política, que valore la diversidad y, que esté fundamentada en unos claros principios éticos. Pero tampoco es un texto sin pretensiones. Está dirigido a todos aquellos que están convencidos del potencial transformador de la educación, y del papel fundamental que los docentes tienen en ella. Lo atraviesa una pregunta y algunos esbozos para darle respuestas: ¿Cómo y en qué se forma a los maestros para la educación en valores y en ciudadanía?

