DOCUMENTOS

ANEXO
Nº 4b

LINEAMIENTOS CURRICULARES

EDUCACIÓN ÉTICA Y VALORES HUMANOS

Lineamientos curriculares

Áreas obligatorias y fundamentales

República de Colombia
MINISTERIO
DE EDUCACION NACIONAL

cooperativa editorial
MAGISTERIO

HRE/CPR/2/37

LINEAMIENTOS CURRICULARES
EDUCACIÓN ÉTICA Y VALORES HUMANOS
MAGISTERIO

5248

Educación ética y Valores humanos

Lineamientos curriculares

LIBRARY - BIBLIOTHEQUE
OHCHR

República de Colombia
MINISTERIO
DE EDUCACION NACIONAL

SANTA FE DE BOGOTÁ, D.C.
JULIO DE 1998

Dirección General de Investigación
y Desarrollo Pedagógico
Grupo de Investigación Pedagógica

HRE/CPR/2/37

PRESENTACIÓN

Uno de los objetivos de la Cooperativa Editorial Magisterio es el de contribuir a la difusión de documentos importantes elaborados por las instituciones educativas tanto del sector público como privado.

Indudablemente que entre los documentos más necesarios en este momento en las bibliotecas escolares están los "Lineamientos curriculares", pues además de contener avanzadas conceptualizaciones en las áreas fundamentales y obligatorias del curriculo son un soporte para comprender y manejar entre otras cosas, los logros e indicadores de logros, los proyectos pedagógicos y demás conceptos contenidos en el decreto 1860 y la resolución 2343.

La Cooperativa siguiendo con su línea de servir a las instituciones educativas entrega su aporte al publicarlos para que sean conocidos, discutidos y analizados por los educadores colombianos en un intento más por elevar la calidad de la educación, democratizar el conocimiento y poner al alcance de la comunidad materiales de importancia indiscutible.

Por ello ponemos a disposición de los lectores esta serie de "Lineamientos curriculares" con la esperanza de que sea una ayuda para mejorar la comprensión del hecho pedagógico tanto en los educadores como en los educandos.

COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO

JAIME NIÑO DÍEZ
Ministro de Educación Nacional

ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES
Viceministro Formación Básica

YURI CHILLÁN REYES
Viceministro de la Juventud

SORAYA VARGAS PULIDO
Secretaria General

ROSA DE LIMA GALLO LOAIZA
Secretaria Técnica

AMPARO VANEGAS DURÁN
Directora General de Investigación
y Desarrollo Pedagógico

BLANCA OTÁLORA DE TELCH
Directora General de Organización Escolar

OLGA LUCÍA TURBAY MARULANDA
Directora General de Cooperación Internacional

JOSÉ MARÍA LEYTON GALLEGO
Director Apoyo a la Administración Educativa

EDGAR ROBLES PIÑEROS
Director de Planeación (E)

OLGA CECILIA SALDARRIAGA ALZATE
Directora General de Servicios Técnicos

ESPERANZA REYES DE VARGAS
Coordinadora Unidad Proyectos Crédito Externo

TERESA LEÓN PEREIRA
Coordinadora Grupo de Investigación Pedagógica

Trabajo realizado con el Instituto para el
Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán
–órgano adscrito al MEN– y bajo los auspicios de
la Organización de Estados Iberoamericanos.
OEI en el marco del Programa Formación en Valores

ELABORADO POR:
Rocío Lozano
Mercedes Vargas
Francisco Reyes
Arnulfo Bayona
Alfredo Molina

YALILE SÁNCHEZ
Coautora y Asesora General
Profesora Universidad Nacional

COMPOSICIÓN DEL TEXTO
Ruth Dey Zambrano Moreno
Marta Morales
Angela Rincón
Ariana Barón

EDITOR
Ministerio de Educación Nacional

PROYECTO EDITORIAL
Creamos alternativas Soc. Ltda.

ILUSTRACIÓN CARÁTULA
Henry Gonzalez y Nancy Granada

PRIMERA EDICIÓN: 3.000 ejemplares

ISBN: 958-691-065-2
958-691-050-4

IMPRESIÓN: Creamos alternativas Soc. Ltda.

Prohibida su reproducción parcial o total
Todos los derechos reservados
© Copy Right - Ministerio de Educación Nacional
Santafé de Bogotá, D.C., Colombia, julio de 1998

Instituciones y personas participantes en el seminario que tuvo como propósito analizar el documento preliminar de lineamientos curriculares

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Luz Nelly Vásquez
Lucia León Moreno
Néstor Jiménez Donoso
Nicolás Buenaventura
Alvaro Villabona
Teresa León Pereira

OTRAS INSTITUCIONES

Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán
Ricardo Sánchez
Mercedes Vargas
Francisco Reyes
María Cristina Camargo
Edith Porras de Sánchez

Organización Estados Iberoamericanos
Carlos Humberto Gómez Mantilla
Carolina Serrano

Universidad de Barcelona. España
Miquel Martínez
María Rosa Buxarraix

Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
Yalile Sánchez
Alonso Hoyos

Universidad Nacional de Colombia. Medellín
José Alfonso Hoyos B.

Pontificia Universidad Javeriana
Angela Calvo de Saavedra

Universidad Pedagógica Nacional
Alejandro Alvarez

Universidad del Valle
Angelo Papacchini

Universidad de los Andes
Carlos Reyes

Colegio Marco Fidel Suárez
Astrid Coronado

Colegio Anexo San Francisco de Asis
Constanza Gúzman Roríguez

Colegio Jesús Maestro
María Aurora Hernández

Colegio Rochester
Lucio Antonio Rodríguez Alvarez

Centro Educativo Distrital Britalia
Zenaida Tarazona Figueroa

Policía Nacional
Perla Pinillos de La Hoz
Sonia Elizabeth Otálora Caro
Sonia Vallejo

Secretaría de Educación del Atlántico
Oswaldo Escorcia
Aura María Hernández

Secretaría de Educación del Valle
Gloria Elizabeth Arcila
Carlos Arturo Morales

Secretaría de Educación de Santafé de Bogotá
Claudia Stella Parra
Martha Cárdenas Giraldo
Lucila Cardona de Jiménez
Maribell Gutiérrez Duque

Secretaría de Educación del Guaviare
Bernardo Martínez Caicedo

Programa Fé y Alegría
Amanda Josefina Bravo Hernández

Fundación Presencia
Susana Restrepo

ICFES
Martha Celmira Ramírez Muñoz
José Guillermo Ortiz Jiménez

Departamento Administrativo dela Función Pública
Hilda Hernández Pabón

CONACED
Alvaro Llano Ruiz

Comunidad Panuré del Guaviare
Agustín Martínez Martínez

El Ministerio de Educación Nacional y el Equipo responsable del *Programa Nacional de Formación en Valores* integrado por Rocío Lozano, del Ministerio de Educación Nacional; Mercedes Vargas, María Cristina Camargo y Francisco José Reyes, del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán; Arnulfo Bayona y Alfredo Molina, consultores del Programa y Yalile Sánchez, asesora general, agradecen:

Al Dr. Carlos H. Gómez, Director de la O.E.I., al Dr. Ricardo Sánchez Angel, Director del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán y a la Dra. Olga Lucía Turbay, Directora General de Cooperación Internacional del MEN, quienes adelantaron y han apoyado el convenio interinstitucional que ha hecho posible la creación del Programa Nacional de Formación en Valores.

A los asesores internacionales, Drs. Miquel Martínez y María Rosa Buxarrais del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, quienes brindaron muy importantes orientaciones y sugerencias al trabajo de nuestro equipo. De manera especial a la Dra. Lucía Tarazona, lectora crítica del documento.

Contenido

AGRADECIMIENTOS 7

MENSAJE DEL MINISTRO 9

SENTIDO PEDAGÓGICO DE LOS LINEAMIENTOS 11

CARTA ABIERTA A LAS MAESTRAS Y MAESTROS 13

PRESENTACIÓN 15

1. RAÍCES Y RAMAS DE LA DISCUSIÓN ÉTICA 21

2. NUESTRO CONTEXTO SOCIO-CULTURAL 37

3. LA FORMACIÓN DE LA PERSONA MORAL 47

4. EDUCACIÓN, ÉTICA Y MORAL 55
- 4.1 Objetivos de la educación ética y moral 55
- 4.2 Ética y educación 56
- 4.3 Contexto escolar 61
- 4.4 Currículo y educación ética y moral 61
  - 4.4.1 Currículo oculto y currículo explícito 64
  - 4.4.2 Componentes y ámbitos de la educación ética y moral 68
  - 4.4.3 La evaluación en la educación ética y moral 70

MARCO LEGAL Y CONSTITUCIONAL 87

BIBLIOGRAFÍA 93

Agradecimientos

Este documento es resultado de un trabajo interdisciplinario e interinstitucional, que fue posible gracias a la voluntad decidida de muchas personas y organizaciones que compartieron interrogantes y se comprometieron en la búsqueda de conocimientos acerca de los lineamientos pedagógicos y curriculares que el país necesita y el Ministerio de Educación debe ofrecer. A todos ellos, instituciones y personas, un agradecimiento especial porque con sus aportes están haciendo posible que la educación sea un asunto de interés de toda la sociedad.

A la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN que junto con sus asesores y equipos de trabajo orientaron, acompañaron y apoyaron el proceso de elaboración, discusión y publicación de este material, un merecido reconocimiento porque su gestión pedagógica y administrativa ha sido definitiva para la consecución de la meta de presentar unos lineamientos a los educadores colombianos.

Mensaje del Ministro

En la antesala del nuevo milenio y en el contexto de la nueva sociedad de conocimiento, la educación se reconoce como la causa principal del progreso y de los avances que conocemos como desarrollo.

Para que esto sea así entre nosotros es urgente animar todos nuestros empeños con una visión nueva del desarrollo y por consiguiente de la educación. Con una visión del desarrollo humano sostenible como visión articuladora y totalizante de las relaciones del hombre con sus semejantes y con su medio, que hace perdurable el progreso para nosotros y para las generaciones futuras, que desarrolla la capacidad humana del trabajo como una potencialidad abierta y coordinada con el flujo de todas las formas de vida como sistema.

Una visión nueva de la educación capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, espirituales, afectivas, éticas y estéticas de los colombianos, que garantice el progreso de su condición humana, que promueva un nuevo tipo de hombre consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos.

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional entrega a los educadores y a las comunidades educativas del país la serie de documentos titulada "Lineamientos Curriculares", en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994.

Los lineamientos constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (artículo 76).

Los lineamientos que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las "utopías" y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva, consciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más sino ser más, pues ésta es la verdadera condición del progreso humano.

Jaime Niño Díez
Ministro de Educación Nacional

Sentido pedagógico de los lineamientos

El propósito de este documento es compartir algunos conceptos que sustentan los lineamientos curriculares por áreas del conocimiento con el objeto de fomentar su estudio y apropiación.

En el proceso de desarrollo de la Constitución Política y de la Ley General de Educación, surgen interrogantes sobre el sentido y la función de la pedagogía en el siglo XXI, sobre las potencialidades que es posible desarrollar en las personas, en los grupos, en las etnias y en las diversas poblaciones. Ligadas a las anteriores surgen las preguntas sobre qué enseñar y qué aprender en la escuela. Y todos esos cuestionamientos hacen que las reflexiones converjan a los temas de currículo, plan de estudios, evaluación y promoción de los estudiantes. La discusión de estos temas requiere tiempos y espacios intencionalmente generados y mantenidos.

Las respuestas de los docentes y de los consejos académicos pueden tener un énfasis hacia lo local, hacia lo singular del municipio o de la población que atienden. Las respuestas de las secretarías de educación y del Ministerio tienen que combinar la atención a la diversidad con los aportes a la construcción de la identidad nacional. A las autoridades les corresponde velar porque los currículos particulares traten en forma adecuada la tensión entre lo local y lo global; que las comunidades sean competentes para asumir autónomamente sus procesos educativos sin perder de vista que su municipio y su escuela, con todas sus particularidades, están situados en un país y en un mundo interconectado e interdependiente.

Con los lineamientos se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas.

El papel que cumplen las áreas y las disciplinas en los currículos de la educación básica y media, varía según las épocas y las culturas. A los educadores especialistas corresponde elaborar y asumir los programas curriculares como transitorios, como hipótesis de trabajo que evolucionan a medida que la práctica señala aspectos que se deben modificar, resignificar, suprimir o incluir.

También cambian los procedimientos que el Ministerio de Educación emplea para orientar el desarrollo pedagógico del país. Abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía como

condición necesaria para que haya un compromiso personal e institucional con lo que se hace y se vive en las aulas.

Los lineamientos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos.

Santa Fe de Bogotá, D.C., 7 de junio de 1998

Carta abierta a las maestras y maestros

Estimadas maestras y estimados maestros:

El documento que tienen en sus manos, es el fruto del trabajo de un equipo interdisciplinario de profesionales, que seguramente comparte con ustedes toda una serie de preocupaciones sobre la suerte de la educación en nuestro país y de manera particular, sobre el papel que les corresponde en el actual momento a los educadores de Colombia en relación con la formación moral de nuestra niñez y juventud.

Al ocuparnos en este documento de la educación ética y moral hemos querido hacer una propuesta que al tiempo que plantea algunas orientaciones para el trabajo en esta área, deja abierto el campo para la planeación y elaboración que deben hacer los maestros en cada escuela, colegio y universidad. Creemos que la bondad de unos lineamientos sobre ética y moral radica más en abrir caminos para la discusión que en ofrecer certezas o recetas. Este documento es una invitación a la aventura, al esfuerzo y al entusiasmo de cada uno de los que trabajamos como educadores morales; pero sobre todo, es una invitación a la imaginación creadora, al sentido innovador y a la mirada crítica.

Como su nombre lo indica los Lineamientos Curriculares del área de ética y valores humanos son unas tesis y puntos de vista que se le presentan a la escuela colombiana como guía y recomendación, nunca como imposición u obligación. Aquí nos hallamos presos en una paradoja: por un lado, en tanto lineamientos curriculares de una área específica, pueden aparecer como una orientación externa y por lo mismo heterónoma, mientras que ellos mismos quieren promover los procesos autónomos y autorregulados. Es claro que aunque el dilema en el que se mueve la educación moral es el de la heteronomía a la autonomía, es necesario apostarle siempre a la autonomía como medio y como fin. En toda la práctica educativa, pero en este campo en particular, es negativa y contraproducente la imposición. La educación ética y moral a todos los niveles debe ser una apertura a la participación activa, a la implicación desde la convicción personal.

Compartimos las preocupaciones que tenemos hoy los colombianos por la grave situación social que vive nuestros país y que afecta profundamente los procesos de socialización y educación de nuestra niñez. Compartimos las preocupaciones que tienen algunos maestros por el quehacer en el campo de la formación moral. Sabemos que en algunos grupos de docentes existe un cierto rechazo a todo aquello que suene a carreta y a cháchara. Sa-

bemos igualmente que diferentes núcleos de maestros llevan ya en esta área un trabajo adelantado, con una comprensión teórica avanzada del problema moral. A todos ellos les decimos que estos lineamientos, tanto en su argumentación teórica y metodológica como en los componentes y ámbitos que proponen, no buscan sustituir el trabajo que ellos realizan y deberán continuar realizando; la verdadera labor de diseño curricular es obra de los educadores de acuerdo con las condiciones en cada una de sus comunidades educativas. El saber pedagógico que construyen los maestros cuando planean y reflexionan colectivamente sobre el quehacer educativo no puede ser reemplazado por ningún documento.

El documento propone una reflexión filosófica, sociológica, histórica y psicológica que nos parece insoslayable por dos razones:

– Porque es desde una u otra manera de explicar y comprender el problema de la eticidad y la moralidad que se construye una propuesta pedagógica en esta área, la cual no puede reducirse por lo tanto a los "como" del quehacer cotidiano.

– Porque la fundamentación de la educación y de manera particular de la educación en valores de significación ética y moral requiere un serio trabajo interdisciplinario de elaboración teórica que tenga en cuenta los interrogantes que desde un punto de vista social e individual nos planteamos hoy en relación con lo que es bueno, lo que es justo, lo que es correcto, lo que debemos hacer y esperar.

Esta indagación tiene para nosotros un significado político en cuanto llama a todos a participar en una más amplia discusión sobre el sentido de nuestros proyectos de vida, tanto individuales como colectivos, que emplaza a fijar posición y adquirir responsabilidades sobre los principios éticos y políticos desde los cuales sea posible nuestra convivencia como nación. Consideramos urgente la tarea de pensar y construir colectivamente unos principios, unos procedimientos, unas prácticas que ayuden a garantizar en los distintos ámbitos sociales condiciones de equidad, respeto y solidaridad para todos los individuos y grupos que enraizados en contextos culturales diferentes son al mismo tiempo cobijados por unas fronteras, una nacionalidad, una constitución, un Estado de derecho como el colombiano, con todas sus ventajas y desventajas.

Estos lineamientos han sido pensados en dirección a promover un trabajo de elaboración teórica y práctica en cada región, en cada comunidad. Invitamos a todas las maestras y los maestros a compartir este trabajo, a sobrepasar estos lineamientos y de manera especial a compartir la aventura de reinventar cada día nuestra escuela, de soñar, transformar y re-crear unas mejores condiciones en pro de una sociedad más justa y solidaria que posibilite el desarrollo, la realización y la búsqueda de la felicidad y una mejor calidad de vida para nuestra juventud.

Seguros de encontrar acogida a nuestras inquietudes, nos despedimos de ustedes y los invitamos a una lectura atenta de nuestro trabajo.

Cordialmente,
Equipo responsable del Programa Nacional de Formación de Valores

Presentación

Nos encontramos en un mundo y en un país sujetos a importantes cambios y transformaciones en las cuales las preguntas por el sentido de la vida y la vida misma recobran renovada importancia. Son antiguas preguntas pero a la luz de nuevas circunstancias. Los intentos de respuestas nos vinculan a viejas tradiciones pero también a las más recientes discusiones en el campo filosófico y pedagógico. Como país y como sociedad no somos una isla, pero tampoco nos desdibujamos en un mar de indiferenciación o de asimilación global y de homogeneización.

En ese cruce de caminos de la situación presente se encuentra la educación en el mundo y en nuestro país. Esa es la encrucijada que enfrenta la llamada educación en valores que nosotros preferimos llamar educación en valores de significación ética y moral o más llanamente, educación ética y moral.

Por ello, cuando se nos pidió como equipo que elaborásemos un documento de Lineamientos Curriculares para el Área de Ética y Valores Humanos, comprendimos que no podían ser otros que unos lineamientos para la educación en ética y moral.

Reconocemos que dadas las circunstancias del presente es inevitable una sobredemanda de respuestas y de alternativas, formuladas desde el conjunto de la sociedad, de las instituciones estatales y, desde luego, del propio sector educativo, a la llamada educación en valores. Creemos que ante cualquiera de las representaciones de la situación actual, llámenla algunos *crisis de valores*, llámenla otros *crisis política y social*, u otros, *crisis de la modernidad, crisis de la razón* o *de los metarrelatos*, lo cierto es que la educación ética y moral debe precisar con mayor honestidad cuál es su verdadero alcance y cuáles sus limitaciones.

No se deben eludir los compromisos que le corresponden a la educación ética y moral, pero tampoco sobredimensionar su capacidad de respuesta; puesto que la gran responsabilidad de reflexionar sobre el presente le compete siempre al pensamiento en general, es deber de la educación ser parte de esta labor, ocupando el lugar que le corresponde como disciplina específica abierta a todas las corrientes del conocimiento.

Definimos como puntos de partida en las siguientes consideraciones:

- Todo acto educativo encierra un comportamiento ético, toda educación es ética y toda educación es un acto político, no sólo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias.

- El propósito fundamental de toda educación es preparar para el mundo de la vida y en él para el desarrollo del conocimiento, la belleza y el saber. Ello implica abarcar dos dimensiones de acción o de comportamiento: el mundo de la vida desde el cuidado y

la atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás o lo que genéricamente llamamos, desde la antigua Grecia: el cuidado de la ciudad.

- Toda educación significa tanto para el educador como para el educando la recepción o transmisión de un saber social previamente existente, que más allá de su especificidad técnica o de su utilidad práctica, viene cargado de un sentido contextual. Todo saber responde a representaciones colectivas que, en mayor o menor grado, incorporan valores sobre el mundo objetivo y subjetivo. Por ello, para el educando todo acto educativo implica una relación de universal heteronomía. Es un ejercicio de socialización en el que nos incorporamos al torrente de un mundo ya existente, cargado de contenidos, de jerarquías, de escalas valorativas y de evidentes y apreciables núcleos morales, normativos, unas veces represivos, otras, permisivos.

- La actividad educativa no es sólo un acto unilateral de transmisión o de incorporación pasiva de saberes y conocimientos. La educación es también un proceso mediante el cual el propio sujeto crea y recrea los sentidos del conocimiento. Implica la autocrítica del acto pedagógico y de la práctica del educador. Si esto acontece con los conocimientos de las llamadas ciencias naturales y exactas, donde es posible una mayor formalización de los métodos y los objetos de conocimiento, mayor es el juego de reinterpretación y si se quiere de libertad en relación con saberes que condensan representaciones sociales, tradiciones culturales, referencias éticas, morales y normativas, donde el estatuto de legalidad científica y objetiva es de suyo más problemático y falible, puesto que cae en el campo de la comprensión de los sentidos y los contextos, en los cuales, desde luego, es más difícil discernir entre juicios sobre valores y juicios de valor.

- La educación ética y moral la pensamos como aquella que se ocupa justamente de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo.

- En esto, justamente, estriba la importancia trascendental de toda educación específicamente ética y moral. Pero en ello radica también la excesiva demanda de resultados que se le hace a ella misma. Si la educación ética y moral prepara para la vida, es necesario reconocer que el arte de la vida escapa a cualquier ingenua pretensión de ser enseñado como por ejemplo, se enseña a hablar, a caminar, a sumar o restar.

- Por fortuna la esfera más trascendental de nuestra propia constitución y autoformación como especie no hay certezas ni recetas salvadoras. No existe una única vía para la formación del sujeto moral, ni tampoco una senda segura para el logro de la felicidad tanto individual como colectiva. Por fortuna, lo que existe ante nosotros es un campo de múltiples opciones que nos emplaza a ser creativos, a afrontar las incertidumbres con todo lo problemático que ellas puedan tener y a reconocer el límite de nuestras posibilidades.

- La educación ética y moral debe ser colocada en su sitio. No se le pueden pedir

milagros o que salte por encima de su propia sombra. Se le debe pedir que afronte el problema de ser y estar en el mundo, que no eluda responsabilidades, que se fije metas y objetivos, pero que sobre todo, reconozca el carácter humano, demasiado humano que la comporta.

- La educación ética y moral desde luego no es responsabilidad exclusiva de los maestros, de alguna área curricular específica, de toda la escuela o de la familia. Sin embargo, la educación moral debe tener claramente definido el lugar que ocupa en el seno de las prácticas formativas y educativas de la sociedad. La educación en valores éticos y morales atañe directamente tanto a la educación formal como a la informal y a la no formal.

- En relación con la educación formal, la formación en valores éticos y morales, de suyo debe ocupar un lugar central en el mundo de la escuela. No obstante, por su naturaleza, en la medida que se ocupa de los comportamientos de la vida, ella no se debe limitar a un simple lugar en el currículo.

- Tanto en el currículo explícito como en el oculto, como en cualquier otro lugar o tiempo donde se haga vida individual o colectiva, se presentan situaciones moral y éticamente significativas. En todo lugar donde se viva en contextos éticos y morales, debe estar la educación ética y moral. Ese es el verdadero sentido de la transversalidad y universalidad de la preocupación ética y moral dentro de la vida educativa.

- Esta propuesta de educación ética y moral se centra en la vida escolar y abarca en primer lugar el trabajo con la infancia y la juventud, pero de ninguna manera creemos que la educación ética y moral termina con la culminación de los estudios escolares o universitarios: debe ser una actividad continua y permanente a lo largo de toda la vida de la persona.

- En la búsqueda de universales éticos y políticos mínimos planteada en nuestra propuesta, es necesario reconocer explícitamente la importancia de la Carta Constitucional de 1991, porque aparecen allí principios y derechos fundamentales para la vida política colombiana, principios que no sólo hay que defender, sino incluso desarrollar, para ahondar y consolidar la vida democrática.

- Con lo anterior estamos tomando distancia de toda concepción que se afirme en una moral totalizante y monolítica, que Adela Cortina denomina "monoteismo valorativo", y también de aquellas posturas que optan por un relativismo cultural o "politeismo valorativo". Creemos en cambio en la necesidad de afirmar un pluralismo que sobre la base del reconocimiento de unos valores éticos mínimos, históricamente producidos, se abra a la convivencia de diferentes ideales y concepciones éticas, que sean capaces de dialogar, y de reconocer sus acuerdos y sus diferencias.

- En este sentido creemos que es útil y necesario que en concordancia con el espíritu de la Constitución del 91, en el conjunto del sistema educativo colombiano, convivan diferentes proyectos éticos de acuerdo con las distintas orientaciones religiosas y laicas donde se respeten las diferencias culturales y étnicas.

Comprendimos que de cabo a rabo toda la estructura del documento debe dar cuenta de una búsqueda conceptual que abra posibilidades de interpretación y de recreación antes que consigne doctrinas o siente verdades inamovibles. El documento recoge algunas de las posiciones que, tanto en lo filosófico, en lo psicológico y en lo educativo, existen en los debates actuales. Procuramos entablar diálogos entre las posiciones y donde fuese posible, establecer puentes y convergencias.

El documento muestra sus propios énfasis y sus propios puntos de vista, pero bajo ninguna circunstancia apuesta a que una determinada concepción teórica sea capaz de dar respuesta integral a todos los interrogantes y problemas de la educación ética y moral.

No pretendemos hacer una mirada idílica, dulzarrona y bobalicona de las instituciones educativas en nuestro país, ni mucho más de sus prácticas. Tampoco creemos que la escuela como institución está irremediablemente pérdida o inevitablemente superada. Creemos que la escuela, como otras tantas instituciones, es un espacio de confrontación y de disputa entre diferentes concepciones y prácticas, unas más liberadoras y emancipadoras del espíritu humano, otras envilecedoras, castrantes y dogmáticas.

Se requiere una mirada crítica sobre las instituciones educativas de nuestro país, señalando sus limitaciones, pero a la vez, intentando proponerles correctivos. Nos debemos cuidar de los prejuicios y de los esquematismos que descalifican o califican con ligereza las cosas. Hay que evitar aquellas prácticas que proclaman las bondades de los discursos democráticos y participativos, consignados en la nueva Constitución Política del país, con la misma confesionalidad con que antaño predicaban el catecismo del padre Astete, pero que no se corresponden con la realidad de su ejercicio educativo cotidiano que se oculta detrás de las palabras de moda.

El documento de lineamientos se ha organizado de la siguiente manera:

Una primera parte que muestra los antecedentes históricos del debate sobre la ética y donde se presentan, también, elementos básicos de la discusión ética actual. Una segunda donde se hace una mirada a nuestro contexto socio-cultural. Un tercera parte o capítulo referido a la discusión actual sobre la formación de la personalidad moral, vista desde diferentes teorías psicológicas. Estos tres capítulos o partes, corresponden a los presupuestos teóricos de los lineamientos.

Un cuarto capítulo o parte donde se trata de lleno la relación entre educación, ética y moral y en el cual desagregamos, en sendos subcapítulos, la conexión entre ética y educación, la mirada al contexto escolar colombiano y la relación entre currículo y educación ética y moral.

En ese último subcapítulo se presenta una reflexión en torno al currículo oculto y currículo explícito.

Como parte de este subcapítulo se presenta el apartado de los componentes y ámbitos de la educación ética y moral que es donde se concreta la propuesta curricular, metodológica y pedagógica de los lineamientos para el área. Esa parte se complementa con un apartado sobre algunos criterios para la evaluación de la educación ética y moral.

En este capítulo se presentan los objetivos de la educación ética y moral que se proponen como núcleo de los lineamientos curriculares.

Finalmente, se presenta a manera de anexo un resumen de la normatividad constitucional

y legal existente en Colombia en torno a los contenidos de la educación ética y moral.

Resaltamos que dentro de los objetivos de esta propuesta de lineamientos sobre educación ética y moral, se busca la formación de estudiantes y futuros ciudadanos mas autónomos, que desarrollen la capacidad de discernimiento como fundamento de una ética cívica orientada hacia la construcción de una sociedad civil más participativa, más justa y más solidaria. Razones que, desde nuestro punto de vista, son los ejes fundamentales de la educación ética y moral, aportando desde ellos a la construcción y fortalecimiento de relaciones más centradas en la preocupación por la especie humana.

Es nuestro interés señalar que en este proceso de construcción de lineamientos para la formación en valores, estuvo presente la convicción de que los referentes de la educación son cada vez más universales y debe estar orientada a construir una mirada crítica sobre los abismos y los desequilibrios cada vez mayores que separan los países ricos de los países pobres, las marcadas desigualdades entre los ricos de cada país y los excluidos que padecen extremas situaciones de pobreza, y los alarmantes procesos de destrucción del medio ambiente, en los cuales los países desarrollados tienen la mayor responsabilidad y los países pobres sufren las peores consecuencias.

1. Raíces y ramas de la discusión ética

INTRODUCCIÓN

Los Lineamientos Curriculares del Área de Ética y Valores Humanos deben partir de una comprensión, en el terreno filosófico, de la naturaleza de la discusión en torno al problema de la *ética, la moral y la política*, desde la cual se pueda fundamentar una propuesta de formación en valores.

La formación en valores éticos y morales en Iberoamérica debe reconocer el peso y las dinámicas de nuestros propios contextos sociales, económicos, políticos y culturales, de nuestras naciones y de nuestro continente latinoamericano. No sólo nos movemos en el seno de grandes tradiciones del pensamiento filosófico y político de orden universal; también, entran en juego nuestras propias tradiciones, nuestros propios imaginarios colectivos y en general, la accidentada construcción de nuestras nacionalidades.

Tenemos todo un acervo de reflexiones y elaboraciones conceptuales sobre nuestra propia especificidad histórica, hecha por pensadores latinoamericanos que resulta fundamental para contextualizar una propuesta educativa para la juventud de nuestro continente.

Somos pueblos multiétnicos con núcleos culturales muy diversos. En nuestro seno existen apreciables procesos de mestizaje y de hibridación cultural, pero también conservamos y necesitamos conservar los legados, las tradiciones y las cosmovisiones ancestrales. La consolidación de los imaginarios nacionales y regionales no debe significar la homogeneización y la supresión de las particularidades culturales.

Nuestras sociedades tienen profundas diferencias y desigualdades. Hemos vivido procesos de modernización que se entrecruzan con prácticas premodernas todavía vigentes; sin embargo, la modernidad no puede ni debe subsumir todas las lógicas culturales no modernas. Vivimos en muchos casos graves conflictos violentos y desgarramientos fratricidas. Prácticamente todos los países del área latinoamericana presentan altos déficits de ciudadanía y de democracia.

Nos parece importante entroncar la discusión filosófica sobre la realidad latinoamericana con el debate actual que se da entre las diferentes corrientes de la ética y la moral, particularmente entre la llamada corriente *neoaristotélica y la neokantiana*. El debate filosófico emplaza a las diferentes posturas en relación con el balance de los aciertos y los desaciertos en el desarrollo de la humanidad.

Es saludable una actitud crítica en relación con los logros y las limitaciones de la modernidad; bienvenidos los aportes de posturas posmodernas. Sin embargo, señalamos con claridad que el ámbito necesario del actuar ético y moral presupone conexiones y vinculaciones con el ámbito político y que esto mismo implica el actuar dentro de órdenes sociales estatuidos que se condensan en concepciones y prácticas jurídicas específicas.

El actuar ético y moral presupone la existencia de máximas y de principios que a nivel colectivo se cristalizan en el derecho. Con ello no estamos diciendo que todos los comportamientos éticos y morales deben concretarse en disposiciones jurídicas positivas o ser asimilados a éstas, estamos señalando las conexiones de ciertos núcleos éticos con disposiciones políticas y jurídicas. Las normas y las leyes deben ganar su propia legitimidad en el campo ético y moral, de la misma manera que no basta la convicción ética y moral de ciertos principios para que tenga fuerza material en la vida de las sociedades.

En ese balance de la evolución política y filosófica de la humanidad merece un lugar destacado el desarrollo de la conciencia de la dignidad de la especie humana y de cada uno de sus miembros en particular, que sólo es posible con la idea de los Derechos Humanos. Éstos, cada vez más, adquieren mayor significación histórica y se convierten en herramienta espiritual y en herramienta legal positiva para todos aquellos que tienen que reclamar y luchar por la emancipación política y social, o lo que es lo mismo, por condiciones de dignidad, de libertad, de justicia, de equidad y de paz.

La evolución política de la democracia se constituye en otro aspecto de señalada importancia en relación con la educación ética y moral. Aunque es imposible dar una definición acabada y completa de lo que es la democracia, no sólo como modo de vida, sino como sistema político, sí vale la pena precisar que en ella se conjugan, cuando menos, dos grandes tradiciones: la democracia antigua o republicanismo y el liberalismo. Esta conjugación en la democracia contemporánea es desde luego, problemática y cargada de tensiones. Ello implica que a la democracia hay que reconocerla tanto en sus contenidos valorativos o prescriptivos, como en sus contenidos operativos. No basta sólo el discurso o la mera enunciación de contenidos y objetivos democráticos, es necesario la materialización de mecanismos y procedimientos igualmente democráticos.

En el mapa de la discusión filosófica contemporánea aparecen, como ya hemos dicho, dos principales corrientes: el *Neokantismo* y El *Neoaristotelismo*, que inciden en diverso grado en el debate entre liberales y comunitaristas. Cabe, sin embargo, preguntarnos si nos declaramos conformes con lo que se plantea desde estas dos posiciones o si existen otras posturas que pueden enriquecer el debate.

Corresponde a la comunidad académica del país y en especial al cuerpo de docentes a los cuales van dirigidos estos lineamientos, adentrarse en la discusión de los presupuestos filosóficos de la educación ética y moral en el mundo de hoy. Sabemos que existen sectores del magisterio que desde tiempo atrás vienen haciendo indagaciones filosóficas para fundamentar su saber y su hacer pedagógico, pero también conocemos que todavía superviven posturas facilistas que niegan o desdeñan la necesidad de que los docentes se cultiven en la investigación y el trabajo conceptual riguroso. Nosotros nos resistimos a creer que el maestro y la maestra sean simplemente unos meros dictadores de clase, rutinarios, mecánicos y culturalmente envilecidos.

El punto de vista que a continuación presentamos está animado por el deseo de introducir una posición en la discusión y en despertar un entusiasmo por ella.

Para empezar, es importante hacer una referencia a las situaciones históricas del problema de la ética y la moral y, de manera particular, recordar las tradiciones que están detrás de la construcción de los términos Ética y Moral. Desde luego, esto responde a una intención de establecer una mirada retrospectiva sobre algunos puntos, en los cuales podemos encontrar continuidades y discontinuidades con el debate presente.

LA TRADICIÓN ÉTICA

Esta discusión, en efecto, está referida en lo fundamental a dos procesos que guardan evidentes similitudes pero que también presentan pronunciadas diferencias contextuales y epocales y a los cuales podemos denominar: *Antigüedad Clásica y Modernidad*. Es posible referirse también a estos momentos, como *primera y segunda Modernidad*, en un intencional sugerente equiparamiento que busca resaltar los elementos convergentes y complementarios entre las dos situaciones. Nos inclinamos por la idea de las dos modernidades, sin embargo, creemos que por ahora la adopción del mismo término para los dos períodos de nuestra tradición puede introducir alguna confusión. También es posible hablar de una primera y una segunda Ilustración, aunque hallamos un tanto inadecuada tal denominación puesto que la Ilustración, sobre todo en la modernidad actual, apenas abarca un campo limitado de problemas y más bien responde a uno de los momentos del despliegue de la misma.

El término Modernidad de ninguna manera significa una corriente de pensamiento unitaria, coherente ni mucho menos monolítica. Por el contrario, en su seno conviven muy disímiles y hasta antagónicas concepciones que no permiten identificarla como un todo unitario.

Una definición muy conocida de Modernidad es sin duda la caracterización que hizo Max Weber como proceso en el cual se producía: "el desencantamiento del Mundo". El desencantamiento del mundo tiene varias implicaciones, pero quizá la más significativa para nuestro asunto es la progresiva (que no lineal) conciencia de pasar de un mundo dado a un mundo construido. Sencilla y llanamente, esto quiere decir que el mundo es lo que nosotros hagamos de él[1].

La pregunta por la felicidad de la especie, por la autorrealización, debe ser también la pregunta por la justicia. Es por último, la interrogación radical por las condiciones materiales y espirituales que hagan posible la vida buena para todos y todas.

Esta transformación en la vivencia existencial de buena parte de la humanidad, o de al menos algunas de sus elites dirigentes, encierra un paso transcendental: la necesidad de estar en el mundo valiéndose de

[1] El desencantamiento del mundo implica un proceso de secularización apreciable tanto en la antigüedad como en la Modernidad, pero desde luego más acentuado en la segunda. Sin embargo, no debe entenderse la secularización como un proceso inexorable en el cual se impone una racionalidad avasallante y omnicomprensiva que destierra toda consideración religiosa o mágica del mundo, o que todo queda reducido a mera racionalidad instrumental. Para decirlo de una manera gráfica, se envejecen muchos dioses y convicciones valorativas pero a cambio otros y otras se dan a la luz.

sí misma, la cual a su vez, trae la posibilidad de otra transformación mucho más importante: la voluntad de estar en el mundo. El estar en el mundo no es una experiencia exclusiva de la autoconciencia del desencantamiento del mundo; por supuesto, desde la concepción anterior del encantamiento, también se está en el mundo, pero el sentido y buena parte de los resultados son totalmente diferentes entre una y otra manera de estar en la vida.

Para nuestro propósito –la constitución de un sentido de subjetividad que responda por su comportamiento ético y moral– resulta interesante la postura en la cual la especie humana, al adquirir conciencia de su responsabilidad en la edificación de sí misma y del mundo, accede a lo que el viejo sabio de Königsberg, Emanuel Kant, llamó "la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad"[2].

La Antigüedad Clásica y la Modernidad, tienen en común el uso de la razón como actividad fundante de un sentido y una imagen del mundo a partir de comprender o al menos intentar comprender, por nosotros mismos, qué es el universo y quiénes somos nosotros en él. Aquí tiene vigencia la divisa:*"Sapere audel" (Atrévete a pensar por ti mismo!)*, que tanto nos recordó el propio Kant.

Estar en el mundo se convierte en una experiencia vivencial en la que tarde o temprano se tienen que afrontar dos perspectivas igualmente importantes: la del sentido subjetivo de *constituir un todo colectivo* en una triple dimensión temporal: pasado, presente y futuro, y el sentido subjetivo de constituir una *individualidad* específica, la cual requiere un cuidado o un cultivo de sí misma y en la que por otra parte, también se reedita en un sentido íntimo, una análoga dimensión temporal de integrar la preocupación por el pasado, el presente y el futuro personal.

En toda consideración seria de las ideas de *ética y de moral* se impone dar cuenta de la tradición que en nuestro pensamiento occidental las ha configurado. Estas ideas han sido y son un tópico central en la representación de Modernidad que hemos expuesto, y quizás de manera particular, en aquello que se conoce como *la crisis de la Modernidad*.

LA VIDA COMO PROYECTO POLÍTICO

El propósito con el cual nos referimos a una parte del pensamiento filosófico antiguo en el actual debate sobre ética y moral, es el de poder dialogar y preguntarnos por el aporte y significado de dicho pensamiento en los modelos de vida posibles en el mundo contemporáneo. Es poder escudriñar en los antecedentes de muchos de los núcleos conceptuales, las convicciones, las creencias y los sentimientos desde los cuales nos hacemos hoy en día imágenes del mundo y de nosotros mismos.

Partimos de dos premisas:

1. La ética y la moral en su triple contenido: comportamiento práctico, costumbre y carácter o disposición de la manera de ser, están referidas siempre a maneras de estar en el mundo[3].

---

[2] Emanuel Kant, "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?"

[3] El término ética viene del griego *ethos* que significa costumbre, comportamiento y carácter. Moral viene del latín *Mos-moris*, que significa costumbre, comportamiento y carácter. De hecho, en filosofía se usan muchas veces como equivalentes. Aunque algunos autores consideran que la primera tiene que ver más con el comportamiento colectivo o en colectividad, y la segunda con el comportamiento personal. Otros hablan de moral como moral vivida y de ética como moral pensada o reflexionada por el trabajo filosófico.

2. El estar en el mundo, la representación de lo existente y la apuesta a una manera de estar mejor en él, de suyo se convierten en problemas vivenciales que requieren el recurso de la razón[4].

Entendidas de esta forma amplia las relaciones entre la ética y los compromisos del estar en el mundo, nos parece apropiado explorar en detalle lo que al respecto nos dicen las dos grandes tradiciones.

La referencia al pensamiento griego[5], que de otra parte tampoco es un pensamiento homogéneo, ni reductible una única concepción del mundo, se hace por el convencimiento de que allí están muchas de las claves de la discusión actual.

Un sentido de lo que hoy podemos entender como proyecto de vida lo encontramos en la preocupación de los griegos por la *areté*. Este término, intraducible al castellano, lo podemos entender si nos hacemos a la idea de una combinación de virtud y excelencia. La poesía épica homérica lo introduce en el mundo cultural de la antigüedad como un ideal de vida propio de la nobleza; nobleza que por otra parte, pese a usufructuar de hecho una situación de afrentoso privilegio social ante los demás, es consciente de pretender con toda propiedad, mediante el sentido de responsabilidad del ideal de la areté guerrera, el título de *aristos*, es decir, los nobles comprenden que tienen el deber de ser los mejores.

Ese hecho plantea ya el germen de un proyecto educativo hacia un modelo de una autoformación ética y moral y para el cual se requiere un esfuerzo, un trabajo, una destreza, un arte, en fin, todo aquello que los antiguos griegos llamaban la *techné*.

Allí encontramos el origen de un contenido que es necesario resaltar y que desde entonces está presente, en mayor o menor medida, en la fundamentación filosófica de la acción educativa: La preocupación por el cuidado de sí.

La preocupación por el cuidado de sí, o mejor el cultivo de sí, que está implícito en la idea de *areté*, abre la puerta a una reflexión, y con ello estamos diciendo un uso de la razón. Esta razón empieza a construir sentido de subjetividad, no importa que dicha subjetividad esté totalmente al servicio del reconocimiento del héroe ante su propia comunidad como campeón de la patria.

El cuidado de sí inicia entonces en nuestra tradición un desarrollo de incalculables consecuencias; baste citar las palabras de Foucault: "uno no puede cuidar de sí sin conocer. El cuidado de sí es el conocimiento de sí –en un sentido socrático-platónico– pero es también, el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. El cuidado de sí supone hacer acopio de estas verdades: y es así como se ven ligadas la ética y el juego de la verdad"[6].

Ese cuidado de sí, que no se reduce a un mero conocimiento técnico o instrumental de uno mismo, en el contexto de la sociedad antigua está claramente vinculado con el impulso del mundo griego hacia un espíritu de modernidad o lo que es lo mismo, de desencantamiento del mundo. Este impulso se manifiesta en dos transformaciones cruciales:

---

4 Cuando hablamos de razón no se debe suponer que nos referimos a un sólo tipo de racionalidad, sea ésta de fines o de valores. No creemos que la razón sea una sola, pero tampoco que haya una suerte de razón antigua y otra moderna. Otra cosa bien distinta es que hayan usos de la razón empobrecedores y meramente unidimensionales, tanto en el pasado como en el presente.

5 Llegado a este punto es útil que tengamos como guía para plantearnos algunas inquietudes, el gran trabajo de investigación sobre la cultura y la educación en la Grecia antigua de Werner Jaeger en *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, 1992.

La primera, la aparición de una reflexión filosófica autónoma fundante de la ciencia. Tal suceso se produjo en las colonias jónicas entre el siglo VII y VI a. C.

La segunda, el surgimiento de una conciencia política como autoinstitución de la propia comunidad y de la propia personalidad[7].

A partir de aquí se debe al mundo antiguo el centramiento de la política como la actividad máxima de la especie humana y el marco contextual ineludible de la virtud y la excelencia en el mundo. La política, o mejor, la constitución política de la comunidad, introduce un primer sentido de universalidad, en un doble sentido: como superación parcial de ciertos particularismos y redimensión de las existencias individuales, y como articulación de singularidades en un todo colectivo que, pese a las inevitables tangencias con los contenidos religiosos, míticos y sobrenaturales de la sagrada tradición, eran en muchos casos, expresión de un *logos* autorreferenciado y fundante de sentido propio de mundo creado y no dado.

Si con Hesiodo, el mundo griego había conocido que la *areté* no sólo incumbía a la elite dominante, sino que también era posible en el mundo de los humildes dedicados al duro trabajo por la subsistencia, es con Licurgo en Esparta y Solón en Atenas, que aparece claro el sentido de que la construcción política de la ciudad implica una mirada mucho más amplia sobre los ámbitos de acción colectiva e individual. Este cambio empieza a configurar el sentido de universalización que le es propio a la idea de ciudadanía; también, es el paso de la *areté* de Homero y de Hesiodo a una *areté* más inclusiva, a una *areté* ciudadana, propiamente dicha.

Las ciudades griegas, en particular Esparta y Atenas, acceden en consecuencia a un nuevo problema: la necesidad de enmarcar la *areté* y en general los comportamientos éticos dentro del ideal de ciudad. A partir de allí la ética se volverá parte indisoluble de la política. Si la ética y la *areté* están concebidas al servicio de la ciudad, entonces la consecuencia obvia es que la actividad educadora se torna *Paideia Política*.

La educación de la ciudadana y en general el ideal de ciudad nos plantea una nueva dimensión del actuar ético en tres campos definitivos: uno, el problema de los fines, es decir, el actuar teleológico; dos, el actuar de acuerdo con un deber ser o actuar deontológico; tres, el actuar según procedimientos o actuar metodológico. En esta triada se encuadra todo el comportamiento ético y es allí donde adquiere sentido toda pregunta por el peso de los valores o el sentido axiológico del comportamiento.

Pero la progresiva universalización de la ciudadanía antigua trae aparejada otra suerte de problemas. La fuerte vida colectiva no supuso, como se cree en contraste con la vida moderna contemporánea, la inexistencia de una vida individual o privada. La paulatina conciencia subjetiva en la antigüedad se da en el marco problemático pero prometedor de una conciencia de la existencia colectiva como ciudad.

La política, de manera particular en la experiencia ateniense, supuso la ampliación o la inclusión, nada pacífica, de otros sectores sociales, como se sabe no de todos, bajo el ideal

---

[6] Michel Foucault, *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Editorial La Piqueta, 1994, pág 113.

[7] El sentido de la autoinstitución griega lo tomamos de la lúcida visión de Cornelius Castoriadis *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1988.

ciudadano[8]. La política, y con mayor razón la política democrática, crea el ámbito público y primer espacio de libertad ante los particularismos al erigir la ley por encima de los intereses particulares. La ciudad antigua encaminada hacia la democracia se pregunta por la justicia, sin la cual, de otra parte, no es posible o legitimable un sentido de adscripción al proyecto ciudadano.

El advenimiento de la democracia en Atenas, bajo la iniciativa de Clístenes, estuvo acompañado de profundas reformas a la estructura económica, social y territorial, que tuvieron como regla general debilitar las antiguas instituciones aristocráticas y señoriales. Es decir, se ampliaron y se democratizaron las condiciones materiales para la existencia de la ciudadanía de las capas populares libres[9].

Este proyecto ciudadano adquiere una carga valorativa ética insustituible cuando se convierte en un modelo de vida, en un telos y en un deber ser que igualmente encierra el reconocimiento de un sentido de dignidad humana, un espacio para el reconocimiento y el diálogo con los otros; a partir de él es posible establecer la pretensión de igualdad ante la ley, igualdad que, entre otras cosas, como señala el profesor Hoyos[10], presupone una situación de desigualdad y por supuesto la existencia evidente de una pluralidad de modos de ser.

El mundo griego produjo y legó al presente la reflexión en torno a la permanente tensión entre la autoinstitución individual y colectiva de los seres humanos. Este aporte de suyo es un componente fundamental en las preocupaciones éticas y morales de hoy en día.

Sócrates integra con mayor rigor esa doble dimensión del problema sobre el cual gravita el comportamiento ético y moral. Para él no era incompatible *el cuidado del alma* con *el cuidado de la ciudad*. El sentido total de la vida política o en función de la política no es incompatible con cierto distanciamiento sobre lo meramente contingente; una perspectiva humanista de esta clase actúa con rigor en los dos planos: la búsqueda de la *areté* humana permite por igual preguntarse por el sentido y la práctica de justicia de la ciudad con la misma energía que nos debemos preguntar por el sentido y la práctica de justicia que le damos a nuestro propio comportamiento personal.

Este planteamiento encierra un sentido profundo porque establece una condición de igualdad entre las diferentes maneras de ser con miras al actuar en la vida política. En efecto, es evidente que la multiplicidad de caracteres humanos se expresa en muy variadas habilidades y competencias para la vida práctica y, en ese sentido, es posible y necesario que nos especialicemos en la búsqueda de diferentes virtudes y excelencias. En cambio, las competencias para el ejercicio de la ciudadanía y el cuidado de sí, se encuentran como posibilidad en todos y cada uno de los que se autoinstituyen como personas dignas de participar como iguales en la vida política.

La *areté* ciudadana es universal e igualitaria en la medida en que todos, pese a sus diferen-

---

[8] En pocas palabras la historia de la ciudad antigua es la historia de la lucha de clases entre los sectores populares, campesinos, artesanos y las elites dominantes. La plebe contra los eupátridas o los patricios, buscando adquirir un estatuto de ciudadanía y de mayor justicia social. Sobra recordar que la existencia de esclavos, por fuera de toda posibilidad de ciudadanía, fue también motivo de rebeliones y revueltas de éstos contra sus amos.

[9] Ferrán Requejo Coll, *Las democracias*, Barcelona, Ariel, 1990.

[10] Guillermo Hoyos Vázquez " Ética para ciudadanos", en: *Pensar la ciudad*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1996.

cias y por ellas, sean capaces de preocuparse por los problemas de la ciudad.

Todo el legado griego de la *valentía, nobleza, prudencia, moderación, dominio de sí mismo*, que encontramos tanto en Sócrates como en Platón o en Aristóteles, tiene un común denominador: el deber de constituirnos en nuestros propios señores, el llegar a ser responsables de nosotros mismos, precisamente para aspirar a responder a las responsabilidades ciudadanas y, desde luego, en un plano de mayor exigencia consigo mismo, llegar a pretender el cargo de gobernante.

Michel Foucault resumió muy bien el alcance de esta tradición en relación a la constitución de un tipo de moralidad y eticidad que hoy en día nos tiene mucho que decir:

> Lo que me sorprende es que, en la ética griega, la gente se preocupaba más de su conducta moral, de su ética y de la relación para con ellos mimos y para con los otros que de los problemas religiosos. ¿En qué nos convertimos tras la muerte? ¿Qué son los dioses? Intervienen en nuestras vidas? Estas cuestiones tenían escasa importancia pues no estaban directamente ligadas a la ética. Ésta no estaba tampoco vinculada a un sistema legal. Por ejemplo, las leyes contra determinadas conductas sexuales no eran ni numerosas ni muy constrictoras. Lo que interesaba a los griegos, su tema principal, era la constitución de una ética que fuese una estética de la existencia.
>
> Pues bien, me pregunto si nuestro problema de hoy no es en cierto modo similar, dado que la mayoría de nosotros no creemos que la ética esté fundada en la religión ni deseamos que un sistema legal intervenga en nuestra vida privada de carácter moral y personal[11].

LA VIDA COMO PROYECTO INDIVIDUAL

Otra tradición, igualmente importante, es la que nos aporta la fundamentación filosófica de la modernidad actual o si se quiere, segunda modernidad. Se trata en concreto, de la reflexión típicamente liberal de una subjetividad individual, existente y constituida antes de toda organización social y política. Esta concepción, ahistórica en el más exacto uso del término, es más conocida como *el jusnaturalismo*, en virtud de promulgar, como el estoicismo grecolatino, la existencia de unos derechos universales naturales e inalienables en todos los seres humanos.

Desde este enfoque hay una afirmación y si se quiere una sobredimensión de la subjetividad y de la vida individual. Esta individualidad, a diferencia de la filosofía antigua, no requiere de la vida política y colectiva como condición esencial para existir. Aquí la vida colectiva y la organización política resultante, son el producto de un *pacto* o un *contrato*, entre personas libres, previamente constituidas y previamente investidas de derechos[12].

Sea que las razones del pacto hayan sido el temor al Estado de naturaleza hobbesiano, es decir, a la guerra de todos contra todos[13], o sean la razones para lograr el mayor bien privado (la libertad y la prosperidad) aceptando la vida en sociedad, como aparece en Locke[14], o que sean las razones para construir

---

11 Michel Foucault, op. cit., pág. 11.

12 Por dicha razón a esta posición se le conoce en la Modernidad como la postura contractualista.

13 Thomas Hobbes, *El Leviatán*, Madrid, Editorial Sarpe, 1983.

14 John Locke, *Segundo discurso sobre el gobierno civil*, Barcelona, Editorial Orbis, 1985.

una moral y una ética fuerte desde la autoinstituida voluntad general roussoniana[15]; siempre, como común denominador a estas posturas, estará la idea del acuerdo razonable de los que cambian algunas ventajas del Estado de naturaleza, previo a toda forma de vida social, por las ventajas aún mayores de la vida política y social.[16]

En Locke, y en general en el liberalismo político moderno a partir de él, hay una desconfianza permanente en la vida política y en la existencia de un pacto de gobierno. Se acepta al Estado pero como un mal necesario al cual hay que vigilar y contener mediante garantías constitucionales, fuente del Estado de derecho moderno, para que no invada, atropelle y usurpe las libertades y las garantías individuales, prevalido en el uso de una facultad que todos pactan entregarle y cederle al Estado: la facultad de emplear la fuerza para hacer respetar las leyes acordadas por todos, o al menos, por los representantes de todos[17].

Otra experiencia fundamental en la segunda modernidad y que el mundo antiguo no conoció, fue y es la vivencia de las energías privadas aplicadas a la pura esfera económica. La sociedad, por supuesto la capitalista, reconoce su propia fuerza a partir de desatar las potencias particulares motivadas por el deseo del lucro y la ganancia y en el entendido de que es posible la autorregulación de los intereses privados encontrados y en competencia, por efecto de la llamada *"mano invisible del mercado"*[18].

El liberalismo económico es el correlato del liberalismo político, en ambos existe la convicción de que la esfera social, incluso es diferente y en cierta medida autosuficiente de la esfera del Estado y, por lo mismo, sólo necesita de éste en pequeña medida para aquellos asuntos que no alcanza a ser regulados por el deseo de lucro y de ganancia. El liberalismo no sólo implica una confianza en la sociedad y en la relativa autonomía de ésta frente al Estado (éste es el origen del concepto moderno de sociedad civil) sino que también implica una autoconfianza en las energías privadas, en las libertades particulares que están detrás de la subjetividad moderna.

Independientemente de la justeza o no de la concepción jusnaturalista y en general de todo liberalismo moderno, lo que nos debe interesar son las consecuencias para una fundamentación de ética y la moral de un punto de vista que se centra en el individuo autoconsciente de su subjetividad y dignidad, como valores primordiales

Es precisamente Emanuel Kant, quien reconociendo la *"insociable sociabilidad"*, de los humanos, formula la idea de una fundamentación moral a partir de un uso de la razón universal, capaz de abstraerse de toda consideración contingente y circunstancial, que como supre-

---

15 Juan Jacobo Rousseau, *El contrato social*, Barcelona, Editorial Altaya, 1995.

16 El jusnaturalismo y el contractualismo modernos enfatizan el carácter racional y dialogado del acuerdo político. Es una de las formas como el saber ilustrado se autorrepresenta la fundación racional, del Estado y de la sociedad, de los fines y de los motivos para vivir en uno y en otra. Como es natural , si tal enfoque parte de voluntades previamente formadas y libres, enfatiza en grado sumo todo lo relativo a los procedimientos para el acuerdo y para el cumplimiento después del acuerdo.

17 Este punto es el que tipifica la diferencia entre las libertades de los antiguos y de los modernos, tal como lo recuerdan Benjamín Constant y en particular, Norberto Bobbio, al llamar a las primeras libertades políticas positivas, y a las segundas libertades políticas negativas. En efecto, las primeras son de la tradición democrática, las segundas de la tradición liberal. Hoy en día se impone una síntesis fecunda de las dos tradiciones.

18 Adam Smith, *La riqueza de las naciones*, Barcelona, Editorial Folio, 1996.

ma legisladora sea potente, por sí misma, de fundamentar normas y máximas de comportamiento moral en las personas, como un deber de la voluntad del bien, por encima de toda inclinación individual.

La universalidad del juicio moral en Kant es de doble dimensión: universal porque se abstrae de todo particularismo y de todo contexto, universal porque las máximas individuales deben tener la pretensión de ser aceptadas por todos. Así formula con claridad meridiana: "Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal"[19]. Para Kant, la razón, que todo ser humano por el hecho de serlo posee, nos convierte en potenciales legisladores del universo moral, empezando por el de cada uno (ése es el sentido del concepto de autonomía) y a su vez, está abierto a la interrelación en el mundo social donde nos encontramos con otros y otras, a los cuales no podemos menos de tratar como nosotros esperaríamos que ellos nos tratasen[20].

Desde la universalidad kantiana el sujeto moral es autosuficiente, sin embargo, debe relacionarse con otros a través de normas y procedimientos igualmente universales, puesto que deben satisfacer a todos. En Kant también se llega a la política, pero como hemos señalado para todos los liberales, llegan después de un rodeo y con mayor o menor desconfianza. No obstante, el carácter jusnaturalista de Kant, el comportamiento moral en él tiene una fundamentación racional de corte universal y abstracta, pero sobre todo en sus consecuencias, es diferente del enfoque liberal utilitarista, predominante en la idea del comportamiento moral de muchas concepciones neoliberales hoy en día.

En conclusión, estas dos tradiciones, la antigua y la moderna, son las que atraviesan en el presente toda la discusión de la ética y la moral. Podemos establecer unos puntos comparativos:

1. En cuanto a su definición de la eticidad y la moralidad, la antigua, orientada hacia un fin último que es la felicidad, la otra, la moderna, orientada por un deber definido racionalmente.
2. En cuanto a su concepción de ser humano, una, subrayando el uso prudente y ponderado de la razón, la otra, basada en el uso de la razón abstracta.
3. Una contextualista, la otra universalista.
4. En una los objetivos están prefigurados por la vida de la polis, en la otra, por elcontrario, el verdadero logro moral está en la fijación de un objetivo por y en la libertad.
5. En una, con una relación estrecha entre ética y política, en la otra, se pierde la vinculación estrecha entre ética y política; con lo cual la moralidad queda emplazada al ámbito de lo privado.
6. Una, centrada en el concepto de bien, la otra, en el concepto de justicia.
7. Una, proyectada hacia la autorrealización, la otra, hacia la autonomía.

Entendemos que la tradición antigua no puede ser entendida como la renuncia a los universales éticos y morales. La preocupación por la vida buena no es problema sólo de un pequeño grupo o comunidad determinada, es en el fondo un problema de todo el género humano como especie. Debe ser la conciencia de que somos una especie social y tene-

---

[19] Emanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, México, Editorial Porrúa, 1983.

[20] Ibídem.

mos obligaciones éticas y morales con nosotros mismos, con el universo físico y biológico que nos rodea.

También, es reconocer que la autoconciencia de la individualidad en tensión con la existencia colectiva, es un punto de partida igualmente válido para reconocer los particularismos y las especificidades. Para fundamentar también desde allí todo un sentido de dignidad e identidad humana y de dignidad e identidad moral. Pero la vida privada y el interés egoísta tienen límites, deben tener límites.

La pregunta por la felicidad de la especie, por la autorrealización, debe ser también la pregunta por la justicia. Es por último, la interrogación radical por las condiciones materiales y espirituales que hagan posible la vida buena para todos y todas.

En estas tradiciones nos movemos. En nuestro medio la historia de la asimilación problemática de estas concepciones, tanto la antigua como la moderna, es también la historia de nuestra accidentada construcción como nación.

LA ÉTICA HOY

Reconociendo la riqueza y complejidad de la discusión contemporánea sobre filosofía moral, nos parece interesante presentar de manera sucinta las preguntas centrales que ella plantea y el cómo se ha venido desarrollando.

Dentro de esta polémica no sólo está en juego una u otra manera de entender la moral y la ética, sino una respuesta a las preocupaciones en relación a qué podemos esperar, qué debemos hacer, hacia dónde orientar nuestra acción, cuál es el sentido de una vida humana digna.

La discusión hoy gira alrededor de dos problemas: la búsqueda de la felicidad y la de la justicia, como las preocupaciones centrales de las corrientes más fuertes dentro del debate ético actual: neoaristotelismo y neokantismo.

La vida de la persona humana en comunidad se caracteriza tanto por un conflicto, como por unos intereses comunes, que son la serie de beneficios que no tendría si se excluyera de ella.

En argumentación, el uno, enfatiza el componente racional y el otro subraya la necesidad de contextualizar elementos que en la moral, difícilmente pueden desecharse. Esto en sí mismo, muestra la pluralidad de nociones morales a las que nos vemos confrontados en el mundo de hoy. Sin embargo, a la hora de enfrentarnos a la necesidad de actuar sobre la realidad social, bien sea como educadores o en todo caso como actores sociales que tienen conciencia de las implicaciones de sus actos, necesitamos ir construyendo horizontes de juicio y de acción.

Para el kantismo, como hemos visto, el juicio moral se construye gracias a la capacidad racional del sujeto, capacidad que le permite preguntarse por la rectitud de sus acciones, abstrayéndose de la influencia de cualquier contingencia.

A la postura neokantiana se le critica el ser hija de este racionalismo formalista, que plantea la idea de una mayoría de edad de la humanidad, basada en su condición de ser racional, y ubica lo cognoscitivo como la característica principal del sujeto moral.

En términos de Richard Rorty el racionalismo kantiano "diviniza el yo". A pesar de que Kant y en general el idealismo alemán "renuncian a la idea de que el conocimiento científico representa nuestro punto de contacto con un poder distinto de nosotros, aceptando que los seres humanos no hallan la verdad, sino que

la hacen... "se vuelven" ...hacia la interioridad para hallar ese punto de contacto, en nuestra conciencia moral: en nuestra búsqueda de la rectitud antes que en nuestra búsqueda de la verdad"[21].

Frente a la postura crítica del racionalismo moderno se podrían entonces considerar, diferentes opciones:

Una, se declara el fracaso del proyecto ético de la Ilustración, centrado en un universalismo racionalista. Ante este fracaso se puede: plantear 1. que la solución está en la vuelta al *ethos* premoderno. 2. desde una posición posilustrada, señalar la imposibilidad de una fundamentación racional de la moral, posición que conduce a un relativismo moral.

Dos, postular la necesidad de un replanteamiento de la misma modernidad. Bajo esta posición el kantismo, aunque es racionalismo monológico, contiene ya en sí, un sesgo intersubjetivista: la moral como la capacidad de darse leyes a sí mismo, pero leyes que sean válidas también para el otro, es decir, universalizables. A su vez al interior del mismo racionalismo se ha buscado también superar las dificultades del subjetivismo de la teoría kantiana, avanzando hacia un intersubjetivismo que puede denominarse contractualista a la manera de John Rawls, o comunicativo en términos de Habermas.

Para Rawls, es posible establecer unos principios generales, eminentemente abstractos, es decir, construidos racionalmente. Pero estos principios no tienen su origen exclusivamente en la capacidad racional del sujeto. La vida de la persona humana en comunidad se caracteriza tanto por un conflicto, como por unos intereses comunes, que son la serie de beneficios que no tendría si se excluyera de ella. De otra forma el individuo tiene interés en establecer a través de las instituciones sociales unos principios generales que regulen esos conflictos y posibilita la vida colectiva.

Por su parte, Habermas remplaza la antigua concepción de la razón centrada en el sujeto, por una razón comunicativa. Para él la razón que se pregunta por el bien o por el mal, por lo justo o injusto, antes que ser un componente constitutivo del yo humano, es un producto de la interacción social, se construye en el contexto de la internalización de normas sociales; el yo es una creación de la sociedad.

El aporte de Habermas se orienta en dirección de un entendimiento comprensivo, crítico de la modernidad, del legado de la ilustración. Habermas hace un análisis de cómo la racionalidad instrumental ha ido extendiéndose cada vez a esferas más amplias de la vida social y plantea las posibilidades de incorporar y fomentar la racionalidad comunicativa en nuestras prácticas sociales cotidianas en la búsqueda de una convivencia solidaria.

En Habermas, la moralidad se construye gracias a un proceso comunicativo libre de dominación. Parte de la base de que la vida colectiva se realiza a través de acciones comunicativas en las que los individuos están en posición de hablante y oyente tratando de entenderse. Esta acción comunicativa tiene unos requisitos de validez y unas reglas que suponen en todo caso, que las personas se reconozcan como interlocutores válidos.

Este reconocimiento o "esta actitud dialógica [siguiendo a Adela Cortina"] es la única solución que podemos adoptar para construir un mundo verdaderamente humano"[22] es decir justo. En el marco de esta modernidad replanteada, frente al problema de cómo igualar esa capacidad de interlocución Habermas, como muchos pensadores liberales, responde que la única forma es elevar al máximo las oportunidades y la calidad de la educación, la libertad de prensa y en general los mecanismos democráticos de participación política.

Adela Cortina enfatiza junto a esta actitud dialógica, la necesidad de establecer unos valores mínimos universales, que hagan viable la convivencia social y los diversos proyectos de vida individual. Para ello, parte de la constatación de que en el proceso de cambio de las sociedades occidentales, que constituyó la Modernidad, se produjo lo que Max Weber denominó como un politeísmo axiológico que "consistiría, por una parte, en un progreso en la racionalización de las estructuras sociales y formas de pensar y como consecuencia de ese progreso, en un retroceso de aquellas formas de pensamiento religiosas y morales, que mantenían cohesionadas las sociedades"[23].

Esta racionalización se da a través del uso de un tipo particular de razón, que es la razón instrumental, es decir aquella que busca identificar cuáles son los medios más adecuados para conseguir un fin específico, sin preguntarse por los fines últimos.

Para Cortina, esta racionalidad que en la Modernidad conquista y domina cada vez más los distintos ámbitos sociales, ha relegado la pregunta por los fines últimos de las acciones, generando la creencia de que es imposible dar razón de ellos como lo hacían las religiones y que por consiguiente, cada persona elige su escala de valores sin que tenga que argumentar el porqué, como si en realidad consistiera más bien en una cuestión de fe. Esto ha conducido al relativismo axiológico que es común encontrar hoy en día.

Caracterizando así la situación actual, Cortina plantea la necesidad social de construir un pluralismo que en contraposición con el politeísmo estaría basado "en compartir unos mínimos morales desde los que es posible construir juntos una sociedad más justa, y en respetar, precisamente desde esos mínimos compartidos, que cada quien defienda y persiga sus ideales de felicidad"[24].

Estos valores mínimos estarían constituidos por las tres generaciones de Derechos Humanos y por la actitud dialógica, que al menos en las sociedades desarrolladas de occidente han logrado construir un consenso; lo que hace que en la actualidad ya no sea necesario consensuarlos, sino más bien "sacarlos a la luz, para tomar conciencia de ellos e intentar potenciarlos"[25].

Esta rápida mirada de los desarrollos de la discusión ética en la corriente neokantiana nos muestra un fuerte desplazamiento de la discusión hacia los requerimientos sociales. A ello han contribuido en gran medida los diagnósticos críticos de la modernidad.

De un lado y otro, filósofos y teóricos sociales, aceptan hoy que el desencantamiento, visto como "el retroceso de aquellas formas de pensamiento religiosas y morales, que mantenían cohesionadas a las sociedades", ha generado un vacío que es paulatinamente llenado por la razón instrumental, en desmedro de la moral pública e individual.

En un extremo hay quienes en una crítica contundente al racionalismo y la Modernidad, realizan muy importantes aportes al diagnós-

---

21 Richard Rorty, *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económico, 1971.

22 Adela Cortina, *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Aluda Anaya, 1994.

23 Ibídem.

24 Ibídem.

25 Ibídem.

tico de la situación, mediante un relato desgarrador de la impotencia del individuo, enfrentado a tendencias globales de dominación, que parecen aniquilar cualquier posibilidad que no sea la de una redescripción y resignificación artística solitaria. Entre estos autores podemos ubicar a los que se han denominado los nuevos escépticos, entre ellos, Lyotard, Rorty y Luhmann.

Sin embargo, existen quienes ven justamente en la misma vida colectiva, tablas de salvación.

Desde el neoaristotelismo se subraya la incidencia del contexto, y se ve en la vida comunitaria una alternativa para el proyecto moral.

Dentro de esta corriente existen posiciones que representan de cierta manera un nuevo conservadurismo. En palabras de José María Mardones, para los pensadores situados en esta tendencia, existe actualmente una crisis moral. Esta situación social próxima a la anomia, tiene sus antecedentes históricos en una contradicción que está en los orígenes de la sociedad burguesa.

Dicha sociedad estaría cimentada en una frenética búsqueda de libertad. Pero la sociedad misma tiene dos modos de orientarla y de lograrla: "uno, recorriendo los caminos de la libre iniciativa económica, de la creatividad empresarial sin trabas y que desemboca en la apoteosis del *laissez faire* liberal económico; el otro agarrado al ámbito cultural, empeñado en alcanzar la liberación mediante la superación de todos los tabúes sociales y de un experimentalismo sin limitación alguna"[26].

Entre esas dos orientaciones de la libertad, existe una tensión desgarradora: "El liberalismo económico exije una lógica funcional y unos valores centrados en una ética puritana; mientras el liberalismo cultural desarrolla una racionalidad estético-expresiva que va vinculada a los valores de la autorrealización, la autoexpresión y el hedonismo"[27].

Para los neoconservadores, la incidencia del orden cultural (dominado por un relativismo radical y un esteticismo presentista), sobre los demás órdenes sociales, va a ser decisiva, y minará, como lo está haciendo, la ética puritana, fundamento del orden tecno-económico.

Desde este diagnóstico neoconservador se trata de recuperar la "salud ética", que para ellos consiste en la ética puritana del respeto al orden, a la jerarquía, al trabajo institucionalizado, la dilación del goce, la referencia a una trascendencia.

Dentro del neoaristotelismo existen otras tendencias, los comunitaristas, que sin pretender el retorno a valores puritanos, afirman que "la situación catastrófica en la que se encuentra el lenguaje moral, se debe a la pretensión moderna de articular lo moral en la diada de un sujeto abstracto: el individuo pretendidamente autónomo, quien atendiendo a su racionalidad práctica sigue por su buena voluntad y libre, unos preceptos, normas y deberes imperativos"[28].

A partir de esta crítica al racionalismo, los comunitaristas plantean la imposibilidad de establecer sobre la base de principios abstractos, normas de convivencia justas e imparciales y que por el contrario, es necesario considerar la moralidad en el contexto de *ethos* concretos, de prácticas sociales, de contextos de socialización que son los que demarcan el sentido de justicia, a partir de un ideal de vida.

---

[26] José María Mardones, "Democracia y ética civil, en: Revista *Práxis filosófica*, No. 5, U. del Valle, 1995.

[27] Ibídem.

[28] Ángela Calvo de Saavedra, Topografía del debate ético contemporáneo. Documento presentado al Programa Nacional de Formación en Valores.

Aunque esta postura centra excesivamente la preocupación de la moral en los proyectos de autorrealización individual, perdiendo así de vista la complejidad del entramado moral, que si bien se construye social y particularmente, tiene en sí mismo pretensiones de universalidad. Su llamado de atención sobre la importancia de los procesos de socialización en la formación del sujeto moral constituye un importante aporte a la discusión ética, al enraizar la experiencia moral en el sentido de pertenencia del individuo a un grupo, una comunidad nacional (e incluso a una comunidad ideal).

La preocupación por el mundo social es compartida también por la Teoría Crítica que ve la causa de la desorientación moral contemporánea, en la invasión del mundo de la vida por las lógicas que gobiernan los dos sistemas predominantes en las sociedades modernas: el sistema económico y el sistema burocrático o de la administración pública del Estado. La invasión de dichos subsistemas, supone un predominio de la racionalidad funcional, propio de éstos, que "desertiza", o empobrece las relaciones intersubjetivas en las que se encuentra la matriz de la creación de valores.

De esta visión surge en ellos una inquietud por someter estos sistemas a sus justos límites, y por potenciar espacios en donde se construya una ética civil, es decir, una voluntad pública política, una solidaridad y una responsabilidad.

Aunque en esta somera reflexión sobre algunas preguntas de la discusión ética actual, hemos tratado de ir delineando paulatinamente nuestros puntos de vista, para definir con mayor precisión una postura, diríamos que en las sociedades contemporáneas, en donde existe una gran pluralidad de valores y una tendencia hacia el individualismo hedonista, producido por la invasión de la razón instrumental en todos los campos de la vida, es necesario cimentar la vida colectiva en unos ordenamientos mínimos, que hagan posible el desarrollo de los proyectos individuales.

Paralelamente, reconociendo la importancia de las prácticas sociales en el entramado moral, lo anterior nos lleva a plantear la necesidad de fortalecer de un lado, la función socializadora de instituciones tales como la escuela, la familia, los medios de comunicación y, de otro, las organizaciones civiles cercanas al ciudadano.

2. Nuestro contexto socio-cultural

UNA MIRADA HISTÓRICA A NUESTRO ETHOS

En el interés de darle un mayor contenido a las reflexiones sobre la discusión ética que debe fundamentar un proyecto de educación moral, nos proponemos presentar algunos elementos que nos permitan captar el sentido de esta reflexión en nuestro contexto particular.

Para ello se requiere tender un lazo entre las ideas, la reflexión conceptual y el mundo de los contextos históricos; es decir, relacionar las formas de pensamiento con las situaciones sociales concretas en las que se ha producido éste, que sin pretender por tanto establecer una relación unívoca entre los dos órdenes, nos ayude en la búsqueda de nuestros condicionantes particulares.

Existe un aspecto de la discusión ética actual que es posible resaltar para incursionar en las preguntas por la felicidad y por la justicia en nuestro medio.

Autores como Adela Cortina, señalan que el caos en el que se encontraban las sociedades europeas en el contexto de las guerras religiosas, estuvo en el origen de los acuerdos a los que llegaron éstas, sobre la necesidad de establecer pactos o contratos entre los ciudadanos. Dichos pactos, que cimentaron el Estado-nación moderno, se fueron construyendo en el reconocimiento de unos derechos mínimos de los ciudadanos, con el fin de evitar el abuso de poder del Estado y hacer posible su participación política y social.

Esos mínimos fueron constituyéndose con el tiempo en lo que hoy conocemos como derechos humanos y como lo afirma la autora, en las sociedades desarrolladas de occidente, hoy existe un consenso alrededor de ellos.

Ahora bien, es necesario considerar que esos derechos no sólo tienen un carácter normativo para los Estados y para los ciudadanos, sino que como cualquier norma social, están íntimamente relacionados con unos ideales, esto es, con unos valores.

En este sentido,"Los valores son ideales humanos que indican un deber ser, más que un ser; responden a necesidades humanas esenciales, pero en constante dinamismo; se modifican con el tiempo, alrededor de un núcleo básico sustancialmente constante..."[29] En términos de la teoría de la acción social, son ideales, creencias, que justamente por el hecho de encontrarse en un nivel profundo de los

[29] Angelo, Papacchini, Dignidad, autonomía y solidaridad: Un mapa de valores para la educación. Documento presentado al Programa Nacional de Formación en Valores.

elementos que orientan la acción del individuo, cercano a los sentimientos y a los referentes de la identidad, tienen gran fuerza sobre la orientación de su acción.

Así, si analizamos los derechos de primera generación, podemos observar que están orientados por un valor que es el de la libertad, entendida como la independencia de un individuo con respecto al poder del Estado y con respecto a la intromisión de los demás ciudadanos. Dicho valor se encuentra en el núcleo de los ideales de esa relación contractual que representa el Estado y a su vez está íntimamente relacionado con el desarrollo del sujeto moderno.

Sin embargo, cuando pensamos en los abusos que se dan no sólo por parte del Estado sino de los mismos ciudadanos entre ellos, todos podemos ver lo lejos que se puede estar de ese ideal.

Varios autores coinciden en que el problema reside en el hecho de que justamente valores centrales del *ethos* moderno como la individualidad, se habrían pervertido, convirtiéndose en este caso, en un individualismo hedonista perjudicial para los intereses colectivos. Sin embargo piensan que, es posible y necesario rescatar la individualidad moderna en su carácter liberador del individuo, restringiéndola en su justa medida.

Es posible también pensar que el *ethos* moderno, que reconoce la dignidad de la persona humana como fin en sí misma, y la igualdad de todos los hombres como seres racionales, frente a la ley moral, no se realizó del todo, pues no se crearon las condiciones sociales que permitieran el ejercicio de la libertad, la justicia y la solidaridad por parte de todos los ciudadanos.

Pero, ¿cuál sería nuestro caso? Se repite que para bien o para mal, estamos inmersos en la cultura de occidente, ¿qué se quiere decir?, ¿cuál de esos ideales hemos asumido y cómo?, ¿hemos construido consensos sobre algunos mínimos?

Volver a afirmar un *ethos* o una moral premoderna, es para nosotros una alternativa, ¿o son aún válidos los valores más fuertes de la modernidad? La justicia y la solidaridad ¿siguen siendo metas a buscar en nuestra sociedad?

Para nadie es una novedad el hecho de que sobre nuestra cultura, es decir, sobre nuestras formas de ser, pensar y actuar, hace falta mucha indagación. De un lado, esto conduce a que las consideraciones relacionadas con la historia de las ideas políticas y sociales en nuestro país, deben enmarcarse en el debate presente ya desde mediados del siglo XIX, entre los historiadores hispanoamericanos, sobre la posibilidad de una historia filosófica de nuestras naciones y más allá de él (para decirlo en un lenguaje actual), en el debate sobre la función de representación de la realidad, que tiene la estructura verbal del discurso histórico. Debate que aún hoy, no está concluido.

De otro lado, la falta de investigación sistemática sobre nuestro *ethos* contemporáneo aparte de contados casos de investigaciones sectoriales, por ejemplo sobre la familia o sobre la juventud, nos recomienda la misma cautela. Por lo tanto, no pretenderemos responder totalmente a las preguntas sobre nuestra identidad cultural. Solamente plantearemos algunas reflexiones, recogiendo aportes de pensadores e investigadores colombianos sobre el tema, que pueden sernos útiles a la hora de perfilar unas guías para la formación en valores en nuestro país.

Nuestra cultura tendría sus raíces en el mundo prehispánico, pero con la Conquista española, también en la de esa nación. Como lo señala Jorge Orlando Melo, desde ese enton-

ces los elementos modernizadores nos habrían llegado doblemente debilitados, no sólo por el componente indígena, sino por cuanto España misma, en su lucha contrarreformista mantuvo una estructura política autoritaria, su dogmatismo religioso no le permitió una evolución científica-académica comparable con la de los demás países europeos, ni tuvo un desarrollo económico similar.

El conflicto de la elite criolla neogranadina con la administración colonial, hizo que ésta se identificara muy tempranamente con las ideas del liberalismo europeo y de la Ilustración.

Tal identificación se reflejó en lo económico, en la aceptación del modelo liberal anglosajón. Es así como este elemento influye en la conformación de una de las constantes más importantes de nuestra historia. A pesar de que el país ha pasado por momentos de alta inestabilidad política y social, las elites económicas han mantenido una importante autonomía frente al Estado, tan es así, que salvo contadas excepciones, puede decirse que cuando se ha dado alguna regulación estatal, ha sido más bien por ingerencia de las elites económicas y a favor de éstas. Situación que, a su vez, ha impedido al Estado actuar como regulador de los conflictos sociales.

En lo político, impulsó las ideas independentistas y la adopción de la república como forma de gobierno. Los partidos políticos que surgieron en la mitad del siglo XIX coincidían frente a los idearios modernizadores, especialmente en la necesidad de establecer en el país una economía capitalista que lo sacara de su atraso.

Sin embargo, presentaban divergencias que marcarían algunas de sus posturas en diferentes momentos de la historia del país y especialmente, la manera como se los identificó durante largos años.

Pero a pesar de los incipientes avances a nivel económico, generados especialmente por la exportación de productos agrícolas, y de los desarrollos formales a nivel político, se puede encontrar una marcada continuidad estructural entre la sociedad colonial y la república.

En ésta, las grandes declaraciones formales de voluntad general y sobre los "derechos imprescriptibles del hombre y del ciudadano"[30] tan preciadas a la elite independentista, reñían con la restricción de derechos presente por ejemplo en el sistema esclavista, que con avances y retrocesos no fue abolido sino hasta 1851, en el gobierno de José Hilario López.

En cierta forma el atraso es uno de los productos de un desarrollo desigual, que no deja mas salida a vastas capas de la población, que la economía informal

Lo mismo puede pensarse de los derechos políticos. Salvo la Constitución de 1853 que declaró el sufragio universal, del cual históricamente es difícil establecer si tuvo una aplicación real en todos los Estados, y por cuánto tiempo rigió en cada uno de ellos; en el siglo XIX predominó un voto indirecto y censitario, que exigía niveles de educación y capacidades patrimoniales para que los individuos pudieran hacer uso de ese derecho ciudadano. Realmente, es sólo a partir de la reforma constitucional de 1936 en el gobierno de López Pumarejo, cuando se establece definitivamente el sufragio universal masculino y a partir del plebiscito de 1957, cuando se legitima el su-

[30] Constitución de Cundinamarca de 1811. Citada por Luis Antonio Restrepo, *Proceso histórico de los derechos humanos en Colombia*, Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, 1995.

fragio universal femenino; con el agravante de que como lo señala Antonio Restrepo "para el siglo XIX no sería nada arriesgado estimar en 5 por ciento a lo sumo, la proporción de varones adultos que se aprovechaban en la práctica del derecho al sufragio"[31].

Al lado de esta restricción de derechos políticos formales, hasta la década del 30, las estructuras sociales, las formas de producción y de propiedad, el sistema político del régimen señorial de la hacienda, que sucedió a la Colonia, continuaron siendo fuertemente desiguales y jerarquizados, correspondiendo muy poco con el modelo de igualdad ciudadano republicano.

En este contexto es importante citar el peso que tuvieron las relaciones entre la Iglesia y el Estado. Estas relaciones heredadas de la Colonia supusieron durante todo el siglo XIX y al menos hasta mediados del XX, un tutelaje de la Iglesia sobre los más diversos órdenes no sólo en lo político, sino también en lo social y en consecuencia naturalmente en lo moral, en el ámbito de los ideales, las normas sociales y las costumbres.

El tema fue objeto de álgidos debates y aún confrontaciones en el siglo XIX, especialmente entre los sectores radicales del partido liberal y sectores conservadores (que tuvieron derivaciones aún en la confrontación de mediados del presente siglo), hasta que la Constitución de 1886 dio paso a un pacto sellado entre la Santa Sede y el Estado colombiano, que se conoce como el Concordato, en el que entre otros acuerdo se entregó la función estatal de la educación a la Iglesia Católica y consolidó el presupuesto de que el Estado y la moral tenían necesariamente una fundamentación religiosa.

En cuanto al papel de los partidos políticos, y aceptando la revisión que se hace actualmente sobre las versiones partidistas de nuestra historia política, lo cierto es que en los dos partidos existían sectores más sensibles que otros, a los retos sociales de la Modernidad, y que los intentos reformistas fueron contrarrestados por los más retardatarios, impidiendo cambios reales en las estructuras de poder político y en las estructuras sociales de dominación. Este es el caso por ejemplo, de la apertura hacia la participación política de las clases populares, que se planteó en el primer gobierno de López Pumarejo, y que tuvo posteriormente un enorme retroceso, contribuyendo a la confrontación violenta de mediados de siglo, la cual desbordó aún los marcos de la política institucional.

En estas condiciones se encontraba el país, cuando a partir de los años 30 del presente siglo, se generó un importante y rápido proceso modernizador que continuó aún en medio de la desestabilización política y social de los 50. Desde entonces a nuestros días, dicho proceso supuso un desarrollo infraestructural muy importante, mayor apertura a los mercados internacionales, creación de un mercado interno, surgimiento de un sector industrial y financiero, la articulación del sector agrario a la economía capitalista. En lo social aparecieron clases sociales con cierto nivel de movilidad y se dio un fuerte crecimiento del sector urbano, formando importantes sectores de trabajadores asalariados, reduciéndose drásticamente la población campesina.

Estos cambios económicos y sociales estuvieron también acompañados en lo cultural, de una importante ampliación de la cobertura de la educación formal, y de grandes avances en los medios de comunicación de masas.

A ello se suma el efecto sobre la cultura tal

[31] Ibídem.

vez poco estudiado, de los acontecimientos nacionales e internacionales de mediados de siglo. Si con anterioridad podíamos hablar de la existencia de un dualismo entre elementos modernos y premodernos, al menos en los idearios de nuestras elites dirigentes, y de una acendrada visión religiosa del mundo en nuestras clases populares, el fin de la confrontación política de los 40-50, representó como lo plantea Gonzalo Sánchez[32], no sólo un distanciamiento de la Iglesia frente a lo político, sino que éste aunado a factores propios de la complejidad social de los mismos procesos modernizadores, dio lugar a una pérdida de lealtades religiosas y del poder socializador de la Iglesia y, en últimas, al comienzo de una secularización que continúa hasta nuestros días.

Sin desconocer el papel dinamizador frente a la justicia social que han jugado posteriormente sectores progresistas de la Iglesia, esta secularización nos ha liberado progresivamente, como lo señalan hoy varios autores, de la visión de un poder sobrenatural de tipo religioso.

En la actualidad, el panorama de la sociedad colombiana es muy complejo, si tenemos en cuenta que la nuestra es una sociedad que fuera de tener las complejidades propias de su nivel de desarrollo, padece contrastes entre los sectores articulados a la economía formal, y los que a través de la cultura del rebusque y la sobrevivencia, se articulan al conjunto de la economía del país, al margen de la formalidad, en evidente desventaja en los intercambios de trabajo y valor agregado.

En cierta forma el atraso es uno de los productos específicos de un desarrollo desigual, que no deja más salida para vastas capas de la población campesina y urbana (al no encontrar futuro ni salida económica), que la de la economía informal, produciendo nuevas formas de subordinación, desigualdades regionales, zonas ostensiblemente deprimidas: carentes de servicios, de infraestructura, de equipamentos colectivos, de mercadeo de productos.

Lo anterior se manifiesta muchas veces en conflictos sociales, movimientos cívicos, campesinos, o aún políticos, sin que ninguno haya podido constituirse, por diferentes factores, en un actor político que consolide propuestas y acciones, más allá de la pura coacción armada o de la simple movilización de resistencia coyuntural.

Esto se hace más crítico si se considera el apreciable peso que han tenido en los últimos años, actividades económicas ilegales por parte de los sectores vinculados al narcotráfico, que penetran por igual tanto la economía formal como la informal.

De otra parte, puede decirse que la ilegalidad económica, que se ha tornado funcional a algunos de los actores del conflicto armado: la guerrilla y los paramilitares, en tanto que de una manera muy pragmática lo que interesa, no son tanto las razones políticas, sino los márgenes de ganancia, luego del pago de las correspondientes "tasas de protección", no sólo ha potenciado el conflicto armado que vive el país, sino que también ha introducido unos valores éticos y morales de graves consecuencias en el tejido social. La pregunta que cabe hacerse es entonces, ¿qué ideales colectivos hemos construido?, ¿qué valores orientan nuestra acción social?

Como ya habíamos mencionado, en nuestro país hay muy poca sistematización sobre nuestro *ethos* contemporáneo; sin embargo, sin querer menospreciar otros de nuestros rasgos

[32] Gonzalo Sánchez, *Guerra y política en la sociedad colombiana*, El Áncora, 1991.

culturales positivos o negativos, parece difícil desconocer (para el tema que nos ocupa) la importancia de algunos, que podemos observar no sólo en nuestra cotidianeidad, o en análisis de los medios de comunicación, sino que también pueden deducirse de tratamientos más rigurosos, como pueden ser los estudios políticos.

A nivel individual todos los días vemos en las más diversas capas sociales, exacerbarse la búsqueda del dinero fácil, del rápido ascenso social, utilizando cualquier tipo de medios y recursos, como la desviación de la justicia, la corrupción, el engaño, el robo, la violencia. Medios que son reprobados en algunos casos, pero en muchos otros, aceptados abiertamente y hasta institucionalizados.

Al respecto, es posible hacerse la pregunta de en qué medida, esas conductas están orientadas por un individualismo instrumental y hedonista, propio de las desviaciones de la ética moderna, que en nuestro caso ha llegado a niveles socialmente incontrolables, e intolerables para el mismo desarrollo individual y social.

Cabría preguntarse también si a nivel societal, nuestras metas colectivas, las que han conseguido consenso en una constante histórica, se han limitado a la búsqueda de la efectividad económica, con la idea de que el desarrollo económico nos permitirá solucionar la complejidad de los problemas nacionales. Prueba de ello es que aunque han sido cuestionadas por muchos sectores de nuestra sociedad, aún éstos han terminado por aceptarlas, lo que se demuestra en que la conducta de oficialistas y subvertores –el instrumentalismo económico–, tiene un lugar muy importante.

Mal haríamos en pensar que esta situación es coyuntural, o peor aún, que esas conductas son propias de nuestra naturaleza, que los colombianos somos así, y que en consecuencia no hay forma de transformarlas.

En su lugar deberíamos preguntarnos si la gran fragmentación que muestra nuestra sociedad no es justamente el fruto de la debilidad de ese pacto colectivo, lo que produce prácticas sociales en las que cada actor se comporta según una lógica de sobrevivencia individual.

Y preguntarnos finalmente si a nivel societal nuestros referentes, nuestros ideales de vida, nuestras normas, desde muy temprana época no han sido adoptados formalmente, mediante una aplicación de principios abstractos, sin que haya mediado en ello la construcción de un orden social cimentado en la equidad y la justicia, que permita asumirlos en su dimensión real como valores y reglas de un pacto colectivo beneficioso para todos.

Esta rápida reflexión sobre nuestros condicionamientos socio-culturales nos ratifica entonces en la necesidad para nuestro país, de la construcción de un consenso de valores basado en unos mínimos de justicia social. Este proceso requiere de la intervención estatal con normas y políticas sociales redistributivas, de la acción deliberativa de diferentes organizaciones de la sociedad civil, pero muy especialmente del fortalecimiento de la función socializadora de los medios de comunicación, de la familia y la escuela, instituciones mediante las que se transmiten pero también se construyen los valores colectivos.

Es posible decir entonces, que un proceso de tan profundas implicaciones para cualquier sociedad, como es la formación en valores, debe abrirse a una doble mirada, que va más allá de las fronteras, pero que asume la percepción del mundo desde lo que se es, como formación social y como actor perteneciente a ella.

Entendemos que sociedades que han atravesado por lo que se ha denominado como Estado de Bienestar, tienen a su haber un nivel de vida que les permite optar por una preocupación centrada en la felicidad individual. Sin embargo, algunas razones nos llevan a distanciarnos de dicha priorización, no es nuestro caso, ni el de muchos países en el orbe, ni mucho menos una situación generalizada. Mal haríamos entonces en asumirla como base de nuestra construcción. En sociedades como la nuestra, con profundas desigualdades sociales y conflictos de matriz socio-político, la pregunta por la justicia adquiere un lugar central.

EL CONTEXTO DE FIN DE SIGLO

Aparte de la mirada histórica socio-cultural que proponemos en el capítulo anterior, para que los docentes amplien y debatan en su medio, para plantear un proyecto curricular de educación en valores, es necesario analizar elementos propuestos por algunos autores, como características del contexto global actual, tanto de la sociedad como de la escuela, con el fin de precisar los fenómenos económicos, sociales, políticos, culturales y del conocimiento, que están ocurriendo en el mundo y en el país y que pueden incidir, tanto en el proceso de socialización de la niñez y la juventud colombiana, como en la definición de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el proceso de formación moral de la sociedad colombiana en su conjunto.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que en el fin de siglo y en los albores de un nuevo milenio, se están produciendo cambios en el conocimiento, en la cultura, en las artes, en las ciencias, en la tecnología, en la comunicación, en la política, en la economía, en fin, en las relaciones sociales y en las maneras de concebir el mundo.

La nueva época está signada por una revolución científico-tecnológica que trae consigo "profundas transformaciones en las maneras de concebir, organizar y pensar la sociedad y el mundo"[33] y coloca a la humanidad en la esfera de la llamada globalización, en la cual el conocimiento juega un papel determinante no sólo en el campo de los procesos productivos, sino en el de la política, la educación y en la cultura, que conduce a un proceso de reestructuración cultural de la sociedad expresada en la crisis de sus instituciones de socialización y en el mundo de los valores que la sustentan, lo cual ha generado en la humanidad, especialmente en los países pobres, una actitud de perplejidad y desconcierto.

En el campo personal, frente a este proceso de modernidad mundializada

> el individuo se siente como aturdido ante la complejidad del mundo moderno, la cual confunde sus referencias habituales. Muchos factores vienen a reforzar esta impresión de vértigo: El temor de las catástrofes o los conflictos que pueden perjudicar su integridad, un sentimiento de vulnerabilidad ante fenómenos tales como el desempleo a causa del cambio de las estructuras del empleo, o un sentimiento de impotencia más general ante una mundialización en la que sólo parece poder participar una minoría de privilegiados[34].

---

[33] Marco Raúl MEJÍA, La refundación de la escuela y la educación, trabajo en mimeo, pág.6.

[34] Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors,1996, pág. 50.

Los cambios más significativos producidos por la revolución científico-técnica se expresan en la microelectrónica, la informática, la telemática, la robótica y en el mundo de las telecomunicaciones, que diariamente están desplazando la familia y la escuela en su función socializadora y como espacio de saber e incidiendo de manera determinante en el proceso de construcción de la identidad de la niñez y la juventud, hasta el punto que los padres o adultos más cercanos, pueden dejar de ser sus referentes y ser reemplazados por el mundo de las imágenes y los símbolos que les ofrecen los mensajes de los medios masivos de comunicación.

La publicidad, la imagen y los medios de comunicación promueven y fortalecen la sociedad de consumo y crean los imaginarios culturales para formar al ciudadano consumidor de símbolos propios de la sociedad semiotizada, que supera las formas del conocimiento tradicional y crea nuevos patrones culturales difundidos a través de la T.V., los videojuegos y la informática.

Estamos viviendo una cultura de masas en la cual la opinión de la ciudadanía es prefigurada a través de los masmedia que asumen los procesos de socialización, y producen en el mundo educativo

> "un quiebre entre esos imaginarios creados, las necesidades, los deseos humanos que genera y una escuela que aún no está preparada para asumir los códigos de la modernidad y el modernismo y que se mantiene en la enseñanza y el aprendizaje tradicional, en la disciplina de la fragmentación del conocimiento, y no se dispone a relacionar lo local con lo universal"[35].

De otra parte es necesario considerar que el cambio epocal genera nuevos imaginarios culturales. Según Winner Langdom[36] nos encontramos frente a una reprogramación y reorganización de los imaginarios con los cuales ha funcionado la democracia. Entre las características que señala de estos cambios encontramos:

1. **Un cambio en nuestro mundo común**, de tal modo que los hábitos, percepciones, ideas de espacio y tiempo, las relaciones sociales, los límites morales y políticos han sido transformados a partir de la manera como esos elementos tecnológicos operan en la vida cotidiana, con la particularidad de que en muchas ocasiones esos cambios ocurren en el mundo concreto y en el campo de nuestras acciones sin darnos cuenta de esas alteraciones.

2. **El surgimiento de nuevos valores**, lo cual en la reestructuración cultural del fin de siglo, significa el abandono de procesos más colectivos e idealizados, para entrar en una nueva regulación de la acción que se establece a partir del pragmatismo y el hedonismo, como elementos más coherentes con el tipo de conocimiento científico y de mercado existente hoy en día.

3. **Nuevos contextos éticos**. De estos cambios van desapareciendo una serie de responsabilidades individuales sobre las acciones, ya que ellas van planteando una transformación profunda en la moral, en cuanto la determinación para tomar decisiones se genera más en los procesos teledirigidos.

---

35 Ibídem, pág. 90.

36 Citado por Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo en *Formación y educación para la democracia en Colombia*, págs.186 y 187.

En nuestra opinión, si no desaparece del todo la adopción de responsabilidades a nivel individual, se hace cada vez más difícil, desde el campo de la moral, la definición de dichas responsabilidades. Esta situación exige que la acción educativa en el campo de la ética y la moral se oriente a la formación del sujeto moral con capacidades y actitudes que lo comprometan con la construcción de un proyecto de vida propio y un proyecto ético que en el campo de lo social sustente el fortalecimiento de la sociedad civil.

Si bien lo anterior corresponde a un diagnóstico que debe contextualizarse en los procesos sociales concretos de nuestro medio, nos parece que es importante un llamado de atención a la escuela, ya que cambios permanentes en los más diversos órdenes producen realidades que deben ser tenidas en cuenta por la educación.

De otro lado, el diseño de un proyecto de formación en valores debe tener en cuenta que se vive un proceso de reestructuración del sistema económico dominante, en el cual se acrecienta el peso de las leyes del mercado sobre la regulación de las relaciones sociales y la definición de las políticas públicas, incluidas las de educación.

Esta dinámica plantea la necesidad de un Estado mínimo, la reducción del gasto público y la privatización de bienes del Estado y de los servicios públicos. Con el argumento de que el Estado es fuente de ineficiencia y corrupción se abre paso el sector privado como garantía de eficiencia y se imponen las reglas del mercado como formas básicas de regulación de la sociedad.

Ante este proceso es necesario resaltar que si bien el criterio de eficiencia es un principio de primera importancia en la administración y distribución de los recursos públicos, éste debe ser manejado en función de un proyecto político democrático en sus fines y en sus medios, y no en uno orientado por la búsqueda del lucro, que no tiene en consideración las compensaciones de las deudas sociales, en el cual sólo los rentables sobreviven.

ÉTICA Y CONFLICTO EN LA COLOMBIA DE HOY

En Colombia vivimos una situación de crisis que incide de manera directa en los procesos de educación y en la formación de los valores ciudadanos, que sustentan una cultura democrática. Se trata de una crisis de cultura política de la sociedad colombiana, en un contexto de múltiples formas de violencia que han estado presentes a lo largo de nuestra historia social y política, que han fragmentado el tejido social y propiciado la violación de los Derechos Humanos, registrando cifras escalofriantes de atentados contra el derecho a la vida que generalmente se quedan en la impunidad.

Cabe señalar que como consecuencia de dichas violencias se ha producido el fenómeno de los desplazados que, en opinión de los investigadores[37], se acerca a la cifra de un millón de colombianos que padecen esta situación, de los cuales el 54% son niñas y niños que se ven abocados al desarraigo de sus entornos sociales y culturales y privados de elementales derechos para vivir una vida digna, incluido el derecho a recibir educación.

La presencia durante décadas de múltiples violencias, ha generado una situación social en la que los diferentes sectores se comportan a la manera de un Estado de naturaleza hobbesiano, caracterizado por un ambiente de

[37] Información de boletines publicados por Codhes.

inseguridad y confrontación permanente, que ha generado una concepción y administración de justicia privada, estructurada en códigos y valores que condujeron a la creación de verdaderos para-Estados y a la solución violenta de los conflictos. Dicha situación trae graves repercusiones en la formación de las dimensiones sociales y morales de la niñez y la juventud[38] que viven en un ambiente desfavorable para la formación de valores como el respeto a la vida, la solidaridad, la convivencia democrática, la justicia y la igualdad.

Al respecto, de estos últimos, las estadísticas de organismos internacionales y nacionales registran que millones de colombianos viven por debajo de la llamada línea de pobreza, lo cual repercute en su calidad de vida y en las bajas posibilidades de acceso a la educación, en tanto que un sector cada vez más reducido de la población concentra la propiedad sobre los bienes de capital.

En esta situación de debilidad de la justicia y desigualdad social, es bastante difícil pensar que entre los sectores sociales más empobrecidos se pueda encontrar un clima favorable para un proyecto ético que sustente la educación en los valores ciudadanos de la democracia, como lo señala Adela Cortina:

> "Y es indudable que, sin al menos cierta igualdad y justicia, no puede haber ciudadanía, porque los discriminados no pueden sentirse ciudadanos: ¿no es puro cinismo intentar interesar en valores cívicos de libertad, tolerancia, imparcialidad y respeto por la verdad y por el razonamiento a los que nada ganan con la república, o ganan significativamente menos que otros?"[39].

En este sentido, la definición de políticas y propuestas educativas en el campo de la democracia y los valores morales está íntimamente ligada a la lucha por propiciar una vida digna a las gentes de los sectores más pobres del país.

---

[38] Lucia Cardona y Marta Cárdenas, *Educación, ética y valores humanos*, Documento presentado al programa Nacional de Formación en Valores.

[39] CORTINA Adela en Educación en Valores y Desarrollo Moral. La Educación del Hombre y del Ciudadano. publicado por I.C.E y O.E.I. 1995. P. 78.

3. La formación de la persona moral

SOCIALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

Los adultos como agentes socializadores somos inculcadores de valores, portadores de valoraciones y estamos continuamente haciendo de cierta manera un adoctrinamiento vivencial y ejercemos como educadores morales por diversos caminos en la cotidianeidad de la vida familiar y escolar .

El debate entre comunitarismo y liberalismo y las presiones que de allí resultan sobre las posibilidades de un proyecto ético-social y sobre el sujeto moral, toma a propósito de los procesos de socialización y desarrollo autogenético del ser humano, una forma particular aunque mantiene las fuentes de tensión ya referidas: el contenido mismo de lo que puede abarcar la educación ética y moral, el papel de los contextos culturales, el pro que tienen los aspectos afectivos y cognitivos en el proceso de formación de la persona moral, la posibilidad de una autoformación moral, racional, etcétera.

De esta forma la aproximación de la formación del sujeto humano, como sujeto moral, se puede abordar desde perspectivas diversas: una de estas perspectivas está dada por el conjunto de investigaciones que diferentes disciplinas de las ciencias sociales han realizado sobre el proceso de socialización; otra hace referencia a las teorías específicas del desarrollo moral que desde la psicología han elaborado diversos autores.

La socialización como un proceso interactivo y multidireccional, que implica una transacción y renegociación permanente de significados, no es sólo transmisión de valores, normas y actitudes, es la construcción de una cierta representación del mundo que cada individuo realiza tomando imágenes "prestadas" de su contexto cultural pero que él reinterpreta. La socialización es el resultado de aprendizajes informales e implícitos, e influencias no intencionales que le posibilitan al ser humano la construcción de un código simbólico, de un sistema de referencia y evaluación de lo real que le permiten comportarse de una forma y no de otra en cada situación. Es posible decir entonces que la socialización hace referencia a la construcción de una identidad, de un sentido de pertenencia que tiene múltiples coordenadas; pertenencia a una familia, a un grupo o grupos, a una comunidad, a una región, a un país pero también a una comunidad muy particular como es la humanidad.

Es en los distintos espacios de socialización donde las mediaciones culturales y nuestros encuentros con los otros se realizan, donde comienza la constitución del sujeto moral que es al mismo tiempo autoformación y avance hacia la autonomía.

Cuando desde algunas teorizaciones dentro del debate ético se hace demasiado énfasis en el peso de la cultura de las comunidades particulares sobre la identidad moral, se deja de lado esa posibilidad del ser humano de darle un lugar a la identidad como género; identidad que nos une y nos lleva a todos a pensarnos como humanidad; y que nos lleva a preguntarnos qué es lo que nos hace humanos, qué es lo que hace una vida humana, digna y cuáles de estos elementos corresponden a rasgos universales y cuáles dependen de contextos culturales específicos.

Pero la aprehensión desde un punto de vista empírico de la identidad es particularmente compleja, pues no hay una identificación única, sino un proceso con referentes plurales, diversos, ambivalentes e incluso contradictorios. El niño debe construir su propia identidad mediante una integración progresiva de sus diferentes identificaciones positivas y negativas. Como lo escribió Lacan (1981) "el yo es un objeto hecho como una cebolla, se podría pelar y se encontrarían las identificaciones sucesivas que lo han constituido".

Diferentes identidades pueden convivir sin ser excluyentes; no es necesario desconocer el peso que tiene la identidad y el sentido de pertenencia a una comunidad particular, para desarrollar el sentido de pertenencia, como dice Adela Cortina, a una comunidad ideal con la cual se comparten unos valores universales. Lo anterior nos permitiría decir que en moral universalismo y contextualismo no son excluyentes.

Desde otra perspectiva, diferentes teorizaciones han intentado explicar el desarrollo moral. Nos referiremos aquí de manera muy breve, y quizás un tanto esquemática, a algunos contenidos de las teorías de Piaget y Kohlberg, y algunos elementos de las teorizaciones de Freud y Vygotsky, que nos parecen relevantes para el tema de la formación de los sujetos morales.

EL NIÑO COMO SER AMORAL O LA ANOMIA INICIAL

Partimos de un planteamiento general que nos permite aproximar autores tan disímiles como los que hemos nombrado. Y entonces nos atrevemos a decir, dentro de una particular lectura de sus textos, que en psicología hay un cierto acuerdo sobre aspectos fundamentales del proceso de formación de la persona moral.

Así, podemos decir que el niño cuando nace es un ser amoral en el sentido de que inicialmente no posee criterios para definir qué es bueno o qué es malo, qué es correcto o qué es justo.

Las teorizaciones de Freud aportan una interpretación de la cultura y del proceso de constitución del sujeto, y es éste el contexto teórico para hablar de moral. La moral se conquista, según Freud, en contra de la pulsión y a favor de la cultura. Freud plantea que el niño es un perverso polimorfo, que busca el placer por diversos medios, de diversas maneras. La sexualidad infantil es bisexual, indeterminada y puede proyectarse en cualquier dirección, su finalidad esencial es el placer. Pero esta líbido amoral y asocial evoluciona en el marco del proceso de inscripción del individuo en un orden cultural. El sujeto humano se constituye como tal dentro del conflicto entre naturaleza y cultura, entre pulsión y moralidad.

Por otro camino, Piaget hace una caracterización del niño como un ser anómico, en el sentido que no tiene normas, no tiene criterios para evaluar, para hacer juicios morales. En la ontogénesis el punto de partida del desarrollo

moral es esa anomia; y el interrogante que surge entonces, se refiere a cómo se constituye en el ser humano el respeto por las normas.

La consideración de que el ser humano se forma como sujeto moral, en el proceso de socialización que se inicia en la familia, aunque es un punto en común de estos autores, se abre a interpretaciones distintas y hace referencia a aspectos diversos de este proceso.

Piaget, desde una cierta óptica kantiana, intenta clarificar los procesos de heteronomía y autonomía en el niño, se interesa en la evolución de los criterios morales. Piaget partió de una definición muy sencilla de moral, recogiendo la definición hecha por Durkheim, como sistema de reglas y de moralidad, como el respeto hacia esas reglas. Considerando que en el respeto hacia la regla existen elementos para entender el proceso de constitución moral, sin desconocer el lugar de los sentimientos morales, ni de la acción moral concreta, privilegió la pregunta sobre el origen y evolución de los juicios morales, dándole un lugar prioritario en la construcción de una teoría del desarrollo moral. Pero Piaget lo hace dejando sentado un aspecto que a nuestro parecer es fundamental: el punto de partida para que el niño construya el respeto por la norma, es el respeto por el otro.

Es en los distintos espacios de socialización donde las mediaciones culturales y nuestros encuentros con los otros se realizan, donde comienza la constitución del sujeto moral que es al mismo tiempo autoformación y avance hacia la autonomía.

LA HETERONOMÍA MORAL

En el criterio moral en el niño, Piaget le da un tratamiento central al problema del sentimiento de respeto. El niño nace en una relación en la cual los sujetos socializadores son figuras de gran peso para él. El padre y la madre son sujetos omniscientes para el niño, son figuras que le producen una mezcla de amor y temor. Y es ese sentimiento de respeto, esa mezcla de amor y temor que siente el niño hacia el padre, el origen del respeto por la regla. El niño extiende el respeto que siente por ese otro significativo hacia las normas que emanan de él; respeta las reglas porque le son transmitidas por adultos que él respeta.

No es entonces un proceso meramente racional de construcción de juicios, en un ámbito exclusivamente cognitivo. El motor de este proceso es este sentimiento y esta relación social fuerte, significativa, insustituible, del niño con el "padre". Proceso en el cual se desarrolla un nuevo "dispositivo" que recibe el nombre de conciencia moral como conciencia de la obligación de la regla. La interiorización de la regla como norma, como ley moral, le va a servir al niño para hacer evaluaciones o juicios morales y justificar unas decisiones, unas acciones. Es el ser humano quien tiene la particularidad de poseer esta posibilidad de formar una conciencia moral, de hacerse sujeto moral.

Los criterios que le permiten al niño juzgar las cuestiones morales son inicialmente heterónomos, le vienen del exterior, le son impuestos o le son dados por las figuras parentales de la socialización primaria.

La relación en la que el niño construye esa primera conciencia moral es una relación de autoridad, de presión, de asimetría. El primer

sentido del deber moral es un deber heterónomo. La moral heterónoma que se basa en la costumbre y en la autoridad, y que sigue a la anomia, se transforma mediante un largo y complejo proceso en una moral racional.

En términos freudianos, la líbido amoral y asocial evoluciona dentro del proceso de constitución del sujeto cultural. Y en esta transformación es crucial el conflicto edípico. La evolución hacia una sexualidad adulta significa hablar del ingreso del individuo al orden social, al orden de la cultura, al orden de una moral concreta. Hay un antagonismo entre pulsión y cultura, la moralidad es extrínseca a la pulsión.

Para Freud la conciencia moral es un resultado dentro de los procesos de constitución del sujeto. La pulsión sexual se satisface o se reprime a favor de la cultura y la moralidad; el psiquismo inconsciente es principalmente el psiquismo reprimido, donde las pulsiones son sometidas a la censura. Pero aunque el deseo original sea reprimido, en cualquier momento puede reaparecer. Desde esta perspectiva, la vivencia del complejo de Edipo (como deseo sexual por la madre, odio al padre e identificación con él, sentimiento de culpabilidad, miedo a la castración) es lo que permite la instauración de la instancia psíquica de la moralidad, el superyó. El conflicto edípico simboliza el momento por el cual el psiquismo (individual o colectivo) "pasa" del estado presocial y premoral al estado social y moral, el nacimiento de la ley, da lugar al nacimiento del superyó. El superyó consiste no sólo en la conciencia moral, sino también en un ideal del yo. La "internalización" o introyección de la instancia paterna prohibitiva se funda en la identificación del hijo con el "padre". Identificación que posibilita la adopción de las normas mediante las que opera el "padre". Desde este momento el principio de autoridad moral deja de estar fuera del sujeto y pasa a formar parte de su propia estructura interna. La instancia moral penetra de esta manera los estratos más profundos del psiquismo inconsciente. En consecuencia, según Freud, la primera conciencia moral es una conciencia superyoica.

HACIA LA AUTONOMÍA Y LA AUTORREALIZACIÓN

Freud argumenta la moral como un mal necesario. El sujeto humano se mueve entre la satisfacción y la represión. La moral como una fuerza generadora de culpabilidad, de enfermedad, de malestar, pero al mismo tiempo necesaria en el proceso de constitución del sujeto, ya que hace parte integral del proceso de construcción del sujeto, como sujeto social y cultural. Freud alerta contra los peligros de los excesos de la represión, hace un análisis del malestar que produce la cultura. Al tiempo Freud aboga por una moral del yo; junto a la moral psicopatológica del superyó está la moral de la conciencia y la razón; se plantea así el valor de la conciencia como esperanza de salud y racionalidad. De esta forma, la moral no es sólo del dominio del superyó, sino del yo como el centro de la organización, del control e integrador de la personalidad.

Los elementos normativos que recibimos del padre como instancia simbólica, producen muchas veces un bloqueo en la constitución del propio yo y diríamos que es en lucha, en conflicto y en negociación con ellos, que se constituye el sujeto moral y podría decirse en términos freudianos, que se constituye la moral del yo (que hasta cierto punto convive aunque no "pacíficamente" con la moral del superyó).

Para Piaget, el problema nuclear del desa-

rrollo moral es el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma. Las primeras formas de la conciencia moral son heterónomas, de tal forma que el niño considera las reglas que le son dadas como sagradas; esta heteronomía se da en el marco de un cierto tipo de relación de presión y asimetría que mantiene el adulto con el niño; y no es una característica aislada en el pequeño, por el contrario se encuentra relacionada con otras características como son el egocentrismo infantil y el realismo moral. La superación de este realismo se da en el marco de otra relación caracterizada por la reciprocidad y una tendencia a la simetría en la cual el niño reconoce su capacidad legislativa como co-constructor de reglas dentro de un proceso de cooperación y argumentación con sus pares. Así avanza hacia la autonomía moral construyendo sus propios criterios para elaborar juicios morales, con la sola condición de que se haga dentro de un proceso de cooperación. De ahora en adelante la regla se concibe como un libre decreto de las propias conciencias...Deja de constituir una verdad revelada, es construcción progresiva y autónoma... a partir del momento en que la regla de cooperación sucede a la regla de obligación, se convierte en una ley moral efectiva y la moral deja de ser heterónoma (Piaget, 1984: 57).

No se puede caer en una simplificación planteando un paso directo de la heteronomía a la autonomía; es una transformación que tiene varios condicionantes, de los cuales los que más se han estudiado y se conocen son los cognitivos. Un alto desarrollo cognitivo facilita, estimula un alto desarrollo moral.

Kohlberg asume la perspectiva iniciada por Piaget en el abordaje de la moral y le da un sello propio. Plantea la moral en términos de principios más que en términos de reglas. Concibe el desarrollo moral como una evolución hacia la adhesión personal, racional a principios éticos. Para Kohlberg la autonomía moral hace referencia al último estadio en la evolución del juicio moral, en el cual el individuo juzga según unos principios éticos universales. Su explicación de los estadios del desarrollo moral incluye tres niveles, cada uno con dos estadios: un nivel preconvencional, un nivel convencional y un nivel posconvencional. Teniendo un papel de singular importancia la moral posconvencional, que le permite al individuo acceder a principios universales, y que es hoy objeto de diferentes polémicas en el debate ético contemporáneo.

Llama la atención, dentro de la argumentación que estamos aquí realizando sobre la constitución del sujeto moral, el acercamiento que las teorizaciones de Vygotsky tienen en ciertos puntos con Freud y Piaget. Vygotsky subraya que el niño pasa de una regulación externa a la autorregulación. Sin que haya conocido todas las reflexiones y los desarrollos que se han hecho en este sentido en el campo de la psicología moral toma posición y otorga un papel muy importante al adulto, en esa posibilidad que tiene el niño del paso de una heterorregulación a la autorregulación.

Entre sus diversos planteamientos queremos referirnos a dos elementos de su conceptualización del desarrollo. Para Vygotsky el desarrollo de los diferentes procesos psíquicos implica el paso de lo inter a lo intra. Cada proceso aparece primero en el plano de lo interpersonal, para luego pasar a un plano intrapersonal. Igualmente, Vygotsky sostiene que diferentes estudios demuestran que el niño aprende primero a hacer coherente su comportamiento con un conjunto de reglas externas y que solamente en un segundo tiempo se da la autorregulación voluntaria. En estos cambios la mediación del adulto tiene un papel

esencial, posibilitando en un proceso progresivo, la autorregulación.

Si intentamos sacar conclusiones de las elaboraciones teóricas anteriormente bosquejadas diríamos que no hay un paso directo de la anomia a la autonomía, en su lugar se puede pensar en un proceso de este tipo: anomia heteronomía-autonomía; proceso que no es lineal. Porque la conciencia autónoma se construye en un proceso largo y complejo y en diálogo, en conflicto, en negociación y contradicción con la conciencia heterónoma y con el sentido de deber y obligación que allí se construye; la autonomía como superación de la heteronomía.

Como ya se dijo antes, el paso de la anomia a la heteronomía se da en el marco de la socialización primaria y a través de la mediación del "padre"; el paso hacia la autonomía está mediada por diversos factores; entre las condiciones que dificultan el logro de una moral autónoma, está el autoritarismo ejercido por padres y maestros que impide una participación responsable y activa del propio sujeto en la toma de decisiones y en el desarrollo de criterios propios.

Cabría preguntarse, dentro de esta aproximación, qué ocurre cuando el niño crece en una especie de anomia o cómo se produce la constitución de la persona moral, cuando se presenta un vacío de la función socializadora de la familia y la escuela, y es la calle y los medios masivos de comunicación los que pasan a dar los criterios morales, que no dio esa primera socialización; qué pasa entonces, dado que la mediación afectiva que está implicada en ese proceso es fundamental para el niño. De la misma manera podemos preguntarnos sobre la formación del sujeto moral en el contexto de las relaciones de abandono, dentro de las cuales crecen con frecuencia los niños en las grandes ciudades, o cuáles son los efectos del autoritarismo generalizado y la falta de democracia de nuestras instituciones o más aún, del poco efecto de la ley en nuestro medio y de la ausencia de un sentido de obligación y de respeto hacia una normatividad social.

Autores como Piaget y Kohlberg le dan una gran importancia a los factores cognitivos, en el paso de la moral del deber y la costumbre a la moral autónoma. Dentro de este enfoque las condiciones del contexto cultural tienen un peso importante dentro del desarrollo moral, sin embargo, la dirección del proceso como descentración, implica que el sujeto moral tiene la posibilidad de tomar cierta distancia de los contenidos culturales que definieron su moral inicial, a partir de sus capacidades cognitivas.

Dentro de la interpretación que estamos haciendo, el sujeto humano tendría entonces esas dos condiciones. Una fuerte heteronomía, pero también una posibilidad de construir espacios de autonomía, que le permiten asumir la norma críticamente y tomar distancia de los criterios que le fueron dados.

Por supuesto que ese proceso de construcción de autonomía es complejo y difícil, pero abre un espacio y unas posibilidades muy importantes para la educación ética y moral. Aunque no se puede olvidar el peso de lo contingente y contextual, de los sentimientos, los intereses, de eso que no se aprehende racionalmente y que hace dependiente a la persona moral, es necesario reconocer que dependiendo en parte de sus procesos de educación, y del desarrollo cognitivo que logre, el ser humano tiene la posibilidad de construir pequeños pero fundamentales espacios de autonomía. Autonomía lograda a partir de un distanciamiento, a un cierto proceso de abstracción frente a los elementos culturales concretos que recibe y que le permite construir criterios universales.

Abstracción y descentramiento que dentro del debate sobre el proyecto ético de la modernidad causa múltiples reparos a comunitaristas y posmodernos, pero que dentro del paradigma cognitivo-evolutivo piagetiano y kohlbergiano es fundamental, primero como superación del egocentrismo y luego podría decirse como superación del etnocentrismo.

De esta concepción de la persona moral que intentamos reconstruir aquí, surgen grandes retos para la educación, porque parte muy importante de la formación moral, circula en un currículo oculto que le es proporcionado al niño en la familia, en la escuela, en distintas instancias sociales, en distintos espacios de socialización, en procesos en los que el sujeto humano está un poco indefenso frente a su dependencia cultural y a su dependencia frente a los otros. Y el reto es apoyar y estimular la construcción de criterios morales propios, como sujeto moral autónomo. Sería necesario enfatizar aquí, respecto a la persona moral, que es igualmente necesario considerar su capacidad para construirse un proyecto de vida propio, y la necesidad de que las prácticas educativas ayuden a crear las condiciones que le permitan hacerse cargo de sí y avanzar en la búsqueda de caminos para llevar a cabo su idea de vida buena, en dirección a su realización personal.

Hablar de sujeto, persona o personalidad moral, es un tanto complicado, porque al mismo tiempo que tenemos que dar cuenta del ser humano como totalidad, de un individuo que actúa como unidad integrada de aspectos cognitivos, afectivos, etc., tenemos que hablar de sus componentes y debemos entonces, metodológicamente, fragmentar esta personalidad moral en una serie de competencias, actitudes, habilidades, etc. Diversos autores enuncian estos componentes de muy diversas maneras. Según M. W. Berkowitz (1994), son cinco los componentes de la personalidad moral: la conducta, el carácter, los valores, el razonamiento moral y el afecto moral. Según Miquel Martínez (1995) las dimensiones morales serían las siguientes: autoconocimiento, autonomía, capacidades de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales, razonamiento moral.

Puede abordarse una definición de las dimensiones de la persona moral acudiendo a diversos criterios, aquí enunciamos unos componentes a los cuales nos referimos más adelante, nucleados alrededor de las nociones de autonomía y autorrealización. Recogemos de esta manera la propuesta de diversos autores de ampliar el ámbito de la moral, entendiendo que no sólo incluye los problemas de la autonomía racional, sino también los problemas relacionados con la felicidad y el proyecto de vida. Se trata entonces de la moral entendida en dos niveles: en términos de valores que tienen que ver con un proyecto de vida muy personal, denominada como una ética de máximos; y en términos de construcción de criterios para evaluar las acciones e interiorizar las normas y para construir un acuerdo sobre unos valores mínimos universalizables con la denominación de ética de mínimos.

Con frecuencia se piensa la socialización como un proceso unilateral de imposición en el cual el sujeto solamente es un ser pasivo, y por esta razón se considera opuesto al proceso mediante el cual el sujeto construye una moral racional, una moral autónoma. En términos piagetianos, la socialización está enmarcada en dos tipos de procesos, en dos tipos de relaciones sociales: unas de presión y otras de cooperación, una moral de la obediencia y una moral racional.

Una interpretación más amplia del proble-

ma se centraría en el cómo los que estamos interesados en la educación ética y moral, podemos posibilitar y ayudar a impulsar ese paso de una moral heterónoma a una moral autónoma. En esta misma lectura podríamos pensar que en Piaget y Freud hay cierta toma de partido, en la importancia que ambos le atribuyen al cómo se da la transmisión de las normas y la construcción de los primeros criterios morales. Freud advierte sobre las consecuencias negativas del autoritarismo dentro del proceso de formación de la conciencia moral superyoica. Para Piaget, el gran problema es que cuando el adulto instaura y ayuda a instaurar la moral que inicialmente es una moralidad heterónoma, de manera demasiado impositiva, dejaría casi que imposibilitado, negado el puente, hacia la autonomía.

En esa relación de presión del adulto hay necesariamente cierta violencia, la inscripción del niño en una normatividad implica conflicto, implica un cierto grado de violencia simbólica, inevitable podría decirse. Pero el problema se agrava enormemente cuando la instauración de la primera moral en el niño se da de manera autoritaria, excesivamente rígida e impositiva, o se hace de forma agresiva, dejando al niño afectado, en circunstancias difíciles para avanzar y para continuar en ese proceso de construcción de moralidad. Este aspecto no está muy estudiado, ni muy explicado en las teorías sin embargo, se plantean las dificultades que genera el uso de mecanismos autoritarios que dejan al individuo indefenso, débil y casi inerme frente a una moral impuesta.

A menudo el adulto parte de la heteronomía, pero se aprovecha de ella para mantener al niño en la obediencia. El problema no es que inicialmente el niño obedezca, es que el adulto quiere mantenerlo obediente y sumiso y le va cerrando los caminos hacia una moral autónoma.

En este sentido se diría que la escuela tiene una función muy particular, la de crear el puente entre esos dos tipos de moral, como facilitadora de experiencias, de vivencias, de estrategias, que le permitan al niño y al joven avanzar en el proceso de construcción de una moral autónoma.

Para finalizar, es necesario decir que junto a la dimensión universalista, la autonomía tiene una dimensión personal desde la que se da la última decisión cuando cada uno actúa moralmente. Es posible analizar la mediación cultural, la necesidad de asumir principios universalizables, pero la última decisión la tiene el individuo, y en cuanto tal, la moral tiene una dimensión individual, estrictamente personal.

4. Educación, ética y moral

4.1 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN ÉTICA Y MORAL

Los objetivos de la educación ética y moral están nucleados alrededor de los conceptos de autonomía y autorrealización:

- Una tarea indeclinable de la escolaridad en todos sus niveles debe ser el desarrollo de la autonomía en los alumnos. Formar personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico, de asumir responsabilidades requiere reconocer sus capacidades para asumir los valores, las actitudes, las normas que le transmiten los diferentes ámbitos de socialización, al tiempo que reconocer su capacidad de apropiarse activamente de estos contenidos culturales, recrearlos y construir nuevos valores. Se trata de favorecer el desarrollo de una conciencia moral autónoma, subrayando el profundo arraigo y dependencia del ser humano del contexto cultural en el cual se forma, al tiempo que reconocer su capacidad de razonamiento, y abstracción, que le permite tomar distancia de esto que le es dado, y asumirlo críticamente a partir de valores y principios que hacen referencia a contenidos universalizables; un ejemplo de estos contenidos son los Derechos Humanos.

- La práctica educativa dentro de la escolaridad formal debe permitir al joven el desarrollo, la diversificación, la coordinación, la jerarquización, la toma de conciencia de sus motivaciones en relación con la actividad escolar, con su vida social, con su futuro trabajo, y la conciencia también del papel que allí tiene su propia determinación a partir de un sentido y una significación muy personal, respecto a lo que es una vida buena, y una vida deseable; debe capacitarlo y posibilitarle la construcción de proyectos de realización personal, empezando por un proyecto dentro de su vida escolar y avanzando hacia un proyecto laboral y, profesional y, de forma más amplia, un proyecto de vida.

- La vida escolar requiere un trabajo permanente alrededor de un proyecto ético, que haga conscientes a todos los participantes de la necesidad de unos criterios, unas normas, unas actitudes que favorezcan la convivencia y permitan el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales. La vida democrática empieza por casa; la construcción de una sociedad democrática abarca todos los ámbitos de la vida social y nos implica en nuestra vida personal, y laboral. La búsqueda del consenso alrededor de unos mínimos hace parte de la cons-

trucción de la comunidad educativa. Esta construcción no parte de cero, retoma (y éste es uno de los aprendizajes), parte de unos valores que nos han aportado distintas sociedades desde los griegos, hasta la Ilustración, pasando por el aporte de algunas religiones y los desarrollos culturales de distintas comunidades indígenas y otras culturas no occidentales, no suficientemente reconocido; aporte que debe ser apropiado y reconstruido. Valores como el respeto mutuo, la cooperación, la reciprocidad, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia, el sentido de la responsabilidad y cuidado de uno mismo, de los otros, de la naturaleza, etc.

- La educación ética y moral en todas sus formas y en todos los momentos, debe tener como uno de sus fines la lucha contra la doble moral que separa y coloca en oposición lo que se dice y lo que se hace; doble moral que tiene tanto peso en nuestra vida social y que genera de un lado escepticismo y rechazo de parte de nuestros jóvenes hacia todo lo moral en su conjunto, y de otro genera también un facilismo, dado que la educación moral se resuelve mediante una prédica que hace el adulto (padre de familia o maestro), o se reduce a unos enunciados que se consignan en un texto, o se quedan en un documento que contiene el "proyecto de educación moral de la institución". El logro de una coherencia y consecuencia entre la teoría y la práctica, es uno de los retos más grandes de la educación.

- El reconocimiento de la integridad del ser humano, de un sentido profundo de totalidad en todas sus experiencias y manifestaciones, es una exigencia de la educación moral. Es necesrio decir que sólo con fines analíticos es posible separar lo cognitivo, lo afectivo, lo intuitivo, lo racional, etc. Las demandas, exigencias, expectativas de la vida social tienden a fragmentar al individuo. La escuela debe buscar hacer un reconocimiento de la persona en la singularidad y sentido de unicidad que tienen todas sus expresiones y todas sus vivencias, debe luchar contra todas las prácticas que tienden a la homogeneización. La construcción de la escuela como proyecto multicultural requiere del reconocimiento de la diferencia, la pluralidad y la singularidad, al tiempo que se trabaja sobre las desigualdades, en búsqueda de la equidad, en términos de una educación que favorezca la igualdad de oportunidades.

4.2 ÉTICA Y EDUCACIÓN

Todo acto educativo encierra un comportamiento ético, toda educación es ética y toda educación es un acto político, no sólo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias.

El propósito fundamental de toda educación es preparar para el mundo de la vida y en él para el desarrollo del conocimiento, la belleza y el saber. Ello implica abarcar dos dimensiones de acción o de comportamiento: el mundo de la vida desde el cuidado y la atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás o lo que genéricamente llamamos, desde la antigua Grecia: el cuidado de la ciudad.

La subjetividad, en consecuencia, se abre a las dos dimensiones antes señaladas: la subjetividad individual o el autoconocimiento, y

la autoestima personal y la subjetividad colectiva o el autoconocimiento y la autoestima, como parte de un todo, desde los diferentes niveles de la interacción social[40].

Toda educación significa tanto para el educador como para el educando la recepción o transmisión de un saber social previamente existente, que más allá de su especificidad técnica o de su utilidad práctica, viene cargado de un sentido contextual. Todo saber responde a representaciones colectivas que, en mayor o menor grado, incorporan valores sobre el mundo objetivo y subjetivo. Por ello, para el educando, todo acto educativo implica una relación de universal heteronomía. Es un ejercicio de socialización en el que nos incorporamos al torrente de un mundo ya existente, cargado de contenidos, de jerarquías, de escalas valorativas y de evidentes y apreciables núcleos morales, normativos, unas veces represivos, otras, permisivos.

La actividad educativa no es sólo un acto unilateral de transmisión o de incorporación pasiva de saberes y conocimientos. La educación es también un proceso mediante el cual el propio sujeto crea y recrea los sentidos del conocimiento. Si esto acontece con los conocimientos de las llamadas ciencias naturales y exactas, donde es posible una mayor formalización de los métodos y los objetos de conocimiento, mayor es el juego de reinterpretación y si se quiere de libertad en relación con saberes que condensan representaciones sociales, tradiciones culturales, referencias éticas, morales y normativas, donde el estatuto de legalidad científica y objetiva es de suyo más problemático y falible, puesto que cae en el campo de la comprensión de los sentidos y los contextos, en los cuales, desde luego es más difícil discernir entre juicios sobre valores y juicios de valor.

Más que el carácter específico que hemos señalado al conocimiento social y a la autorrepresentación del mundo moral que elaboran los grupos humanos, el conocimiento de un sentido ético y moral del mundo pasa, en mayor o menor medida, por un grado de apropiación, validación, adecuación, rechazo y construcción heterodoxa de sentidos propios y personales del comportamiento moral y ético: de alguna manera pactamos con las creencias de nuestros mayores.

Por muy pasiva y repetitiva que parezca una conducta moral, su fortaleza está más dada por la interiorización, por el reconocimiento íntimo de su validez, justeza o pertinencia, antes que por la mera repetición mecánica. Por mucho que nos imaginemos el comportamiento más heterónomo posible de un joven o de un adulto, habrá momentos en que frente a situaciones cambiantes, el sujeto en cuestión tendrá que tomar una decisión con un grado mínimo pero existente de elección voluntaria, de convencimiento y de pasión, es decir, en otras palabras, con un grado rudimentario de conciencia subjetiva del trance en el que se halla, trance en el que tiene que elegir entre los comportamientos posibles y las consecuencias esperadas.

Si reconocemos ese complejo cuadro de condiciones contextuales, autobiográficas, intrasubjetivas, culturales e históricas sabremos que siempre se nos presentarán dos dimensiones de nuestro actuar ético y moral:

---

[40] Por interacción social creemos que debe entenderse la clásica definición weberiana de Acción Social: "Acción con sentido subjetivo mentado que está referida u orientada a la acción de otro u otros, en el presente, el pasado o el futuro".

- Primera, el balance y ajuste de cuentas con los núcleos éticos y morales que nos son dados, lo que nos viene de afuera, es decir, frente aquello ante lo cual, en mayor o menor medida, seremos heterónomos.
- Segunda, la afirmación progresiva de un actuar en el mundo con base en principios y máximas, fruto de nuestra propia elaboración individual, es decir, la capacidad de ser autónomo, autorregulado y responsable e imputable único de nuestros propios comportamientos prácticos.

Ambas dimensiones requieren construir una personalidad moral o una subjetividad de cierto talante y de cierta fortaleza o ánimo para enfrentar el mundo y batirse con el *Sapere aude* kantiano. Es lo que los españoles, siguiendo a Ortega y Gasset, llaman"tener la moral en alto o estar moralizado ante la vida".

Somos una especie ética por dos razones muy elementales:

- Una, por que nos movemos en un mundo con un grado de libertad infinitamente mayor que cualquiera de las otras especies. No somos esclavos de los determinismos físicos o bióticos, tenemos capacidad de respuesta ante situaciones inesperadas, nos adaptamos e innovamos. Somos la especie menos acabada de hacer y por lo mismo más abierta a muy variadas posibilidades de desarrollarse, de completarse o intentar hacerlo mediante la libertad de escoger y de rectificar[41].
- Dos, somos la única especie que tiene que dar cuenta de sus actos y justificar su conducta[42].

La ética y la moral son inherentes a nuestras vidas como personas y como miembros constitutivos de una sociedad.

El lugar de la educación ética y moral

Si antes afirmamos el carácter ético y moral de todo acto educativo, ahora afirmamos la especificidad de la educación ética y moral como aquella que se ocupa justamente de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo.

En esto, justamente, estriba la importancia trascendental de toda educación específicamente ética y moral. Pero, en ello radica también la excesiva demanda de resultados que se le hace a ella misma. Si la educación ética y moral prepara para la vida, es necesario reconocer que el arte de la vida escapa a cualquier ingenua pretensión de ser enseñado como por ejemplo, se enseña a hablar, a caminar, o a sumar o restar.

En la esfera más trascendental de nuestra propia constitución y autoformación como especie por fortuna no hay certezas ni recetas salvadoras. No existe una única vía para la formación del sujeto moral, ni tampoco una senda segura para el logro de la felicidad tanto individual como colectiva. Por fortuna, lo que existe ante nosotros es un campo de múltiples opciones que nos emplaza a ser creativos,

---

41 En ese sentido encontramos muy diciente el planteamiento de Adela Cortina en el artículo "La educación del hombre y del ciudadano", publicado en el libro compilado por Miquel Martínez y María Rosa Buxarrais *Educación en valores y desarrollo moral*, editado por el Institut de Ciencies de l'Educació y la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, Barcelona, 1996.

42 Ibídem.

a afrontar las incertidumbres con todo lo problemático que puedan ellas tener y a reconocer el límite de nuestras posibilidades.

La educación ética y moral debe ser colocada en su sitio. No se le pueden pedir milagros o que salte por encima de su propia sombra. Se le debe pedir que afronte el problema de ser y estar en el mundo, que no eluda responsabilidades, que se fije metas y objetivos, pero que sobre todo, reconozca el carácter humano, demasiado humano que la comporta.

La educación ética y moral desde luego no es responsabilidad exclusiva de los maestros, de alguna área curricular específica, o de toda la escuela, o de la familia. Sin embargo, la educación moral debe tener claramente definido el lugar que ocupa en el seno de las prácticas formativas y educativas de la sociedad. La educación en valores éticos y morales atañe directamente tanto a la educación formal como a la informal y a la no formal.

Somos la especie menos acabada de hacer y por lo mismo más abierta a muy variadas posibilidades de desarrollarse, de completarse o intentar hacerlo mediante la libertad de escoger y de rectificar.

En relación con la educación formal, la formación en valores éticos y morales, de suyo debe ocupar un lugar central en el mundo de la escuela. No obstante, por su naturaleza, en la medida que se ocupa de los comportamientos de la vida, ella no se debe limitar a un simple lugar en el currículo.

Tanto en el currículo explícito como en el oculto, como en cualquier otro lugar o tiempo donde se haga vida individual o colectiva, se presentan situaciones moral y éticamente significativas. En todo lugar donde se viva en contextos éticos y morales, debe estar la educación ética y moral. Ese es el verdadero sentido de la transversalidad y universalidad de la preocupación ética y moral dentro de la vida educativa.

Con la ética y la moral pasa un poco lo que acontece con el idioma: aprendemos castellano en una clase determinada, pero en las restantes clases, en los recreos, en la fila y aún en solitario, hablamos y pensamos en castellano; sino manejamos con una destreza mínima nuestra lengua común, poco y nada podremos aprender en los demás campos del conocimiento. Igualmente, el actuar ético y moral está presente a lo largo y ancho de la escuela y toda actuación o circunstancia, por insignificante que sea, es susceptible de un tratamiento ético y moral. No obstante todo lo anterior, en la estructura curricular formal debe haber un claro lugar para dedicarse, específicamente a estudiar todo lo relacionado con la formación ética y moral.

La presencia transversal de la educación ética y moral como su presencia específica en un lugar del currículo, tiene forzosamente que reorientar algunos contenidos curriculares de áreas próximas o afines. Estamos hablando en concreto del necesario apoyo que deben brindar a la formación ética y moral materias como la historia, la geografía o los temas de filosofía, sicología, economía, educación sexual, educación ambiental, las mismas clases de religión y las cátedras de democracia. Sin embargo, aunque hay que garantizar el conocimiento progresivo de los conceptos fundamentales en ética y moral, es tanto o más importante poder adelantar la reflexión conjunta de los hechos y los sucesos de significación moral, en el momento y en el lugar que sea necesario.

Desde luego, un campo crucial para el ejercicio de la educación ética y moral es el relacionado con *el clima moral* de la institución educativa, tanto en la actividad académica convencional, como en la elaboración y vigencia del Proyecto Educativo Institucional –PEI–, del Gobierno Escolar, del Manual de Convivencia y, en general, de todos los espacios y mecanismos de participación de la comunidad educativa, los espacios de formulación de intereses, de negociación, de los acuerdos, de los compromisos, de los consensos y de los disensos. En pocas palabras, de los espacios para el ejercicio amplio de la política escolar.

La educación en valores éticos y morales tiene otra implicación pedagógica. En ella, progresivamente van adquiriendo responsabilidad los propios estudiantes. Miquel Martínez y José María Puig, bellamente definen el oficio del docente en la artesanía de la educación moral:

> ¿ Y los profesores cómo lo hacemos? Es decir, cómo nos situamos en eso. La mejor metáfora es la del aprendiz. Es decir, los profesores ni van a llenar al sujeto ni van a esperar sentados la maduración de este sujeto, ni lo van a poner en las condiciones experimentales del laboratorio. La idea de trabajo supone que hay unas personas –y aprendices está en plural– que van a aprender a construirse, que se van a construir así mismos, pero se van a construir a sí mismos construyéndose ellos, pero es verdad que con la ayuda de tutores y a propósito de un trabajo, de una tarea, y esto ha de funcionar a la vez. Entonces el tutor, ciertamente que es alguien que da guía, pero que no elimina el trabajo imprescindible que debe realizar el aprendiz. Y el aprendiz hará piezas malas, y hará piezas cada vez mejores, y en este sentido entendemos que podríamos recoger, pues, una mejor idea de lo que puede hacer un educador en el ámbito de la educación moral[43].

Estar en el mundo con sus implicaciones éticas y morales le acarrea a todo ser humano el tener que moverse en un juego complejo de intereses, sentimientos, convicciones, creencias, costumbres, tradiciones, hábitos, formas de ser y de hacer, es decir, en pocas palabras: autorreferencias y heterorreferencias.

La vida se torna compleja, cada vez es menos llamativa la idea de despreocuparnos de ella o de no tomarla en serio. En respuesta a lo anterior aparecen una serie de demandas a la educación en general y a la educación ética y moral en particular; resulta más urgente que nunca conocernos y conocer nuestro entorno. Con ello, desde el punto de vista ético y moral, se hace necesaria una esfera cognitiva: conocimiento del mundo, de nosotros mismos, de los otros, de nuestros intereses y, sobre todo, conocimiento del conocimiento que nos habilita para representarnos un estatuto del mundo y actuar en él. La otra esfera de la ética y la moral es la de los estados afectivos, empatías y antipatías que movilizan las pasiones y los estados sentimentales fuertes o débiles.

Como las dos esferas de la vida, ética y moral, existen unidas e inseparables, aparece la necesidad de pensar, sentir, actuar y dar cuenta, en mayor o menor medida, hacia los otros o hacia nosotros mismos, de una parte no despreciable de nuestros pensamientos, sentimientos y de nuestros actos.

---

[43] Miquel Martínez y José María Puig, "Perspectiva teórica y de investigación en la educación en valores. El GREM de la Universidad de Barcelona" en: *Educación en valores y desarrollo moral*, Instituto de Ciencias de l´Educación y Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, Barcelona, 1996.

La educación o la formación ética y moral requiere ser vista como un todo sin detrimento de sus diferentes y necesarios niveles: *cognitivo* (uso de la razón en el conocer y en el establecer un orden y sentido del mundo de diferente grado de universalidad y mutabilidad) del cual se sea responsable, el *afectivo* (autoestima, las pulsiones sentimentales, amores y odios), la educación habitual o *hábito* (predisponernos para actuar de determinadas maneras con cierta flexibilidad como regularidad), forjar *carácter* o construir manera de ser ante cada una de las situaciones concretas del mundo.

4.3 CONTEXTO ESCOLAR

La cultura escolar y la educación ética y moral

Indudablemente hay todo un camino recorrido entre la consigna "la letra con sangre entra y la labor con dolor", que orientaba las prácticas educativas de comienzos de siglo en nuestras escuelas, y los nuevos enfoques centrados en el aprendizaje significativo y comprensivo. Sin duda también hay una marcada diferencia entre los castigos degradantes, los encierros o los fuetazos y las sanciones acordadas en un manual de convivencia elaborado por todos los implicados. Entre una y otra posición han corrido varias décadas, muchos debates y discusiones en los que poco a poco ha venido ganando fuerza la idea de construir una escuela dialogante y democrática.

Sin embargo, la posibilidad de construir un nuevo sentido de la escuela contrasta con la realidad de nuestro sistema educativo que acusa serias deficiencias algunas de ellas reconocidas en el documento Plan Decenal de Educación: "el país sigue registrando altas tasas de analfabetismo que, en el promedio se colocan entre el 9% y el 11% y que en las zonas rurales alcanza niveles entre el 24% y el 30%"[44].

El documento advierte los problemas de deficiencia que afectan al sistema educativo, el cual registra altas tasas de repitencia y de deserción, que tienen por resultado la exclusión prematura de niños y niñas del sistema escolar arrojados al mundo de la vida y al mercado del trabajo sin una preparación adecuada y sin que se les forme en la posibilidad de definir su proyecto de vida.

Así mismo, en el documento se reconoce que el sistema educativo mantiene una situación de marcadas desigualdades y diferencias de calidad y cobertura al señalar que "los más pobres no están recibiendo las mismas oportunidades de calidad y cobertura del servicio educativo que los sectores medio y alto. Existen diferencias sensibles entre la educación que se ofrece en las principales ciudades y en las zonas rurales"[45].

Del autoritarismo explícito al sofisma de la democracia

De otro lado, y sin desconocer los grandes avances en la democratización de la escuela, sabemos que la teoría muchas veces se aleja o contradice las prácticas, o que la realidad desfigura los ideales y utopías que con grandilocuencia se expresan en los debates. Es así como el autoritarismo, el trato irrespetuoso, las prácticas pedagógicas pasivas, la ausencia de un espíritu investigativo y científico, conti-

---

[44] Plan Decenal de Educación 1996-2005. Documento del Ministerio de Educación Nacional.

[45] Ibidem, pág. 15.

núa siendo preocupación de todos los que estamos deseosos de lograr para el país una educación a tono con el espíritu de la época. Con otros matices y otros contornos, la discusión sigue siendo la misma.

Gobierno escolar, consejos estudiantiles, personero de los estudiantes, manual de convivencia, posibilitarían el ejercicio de las prácticas democráticas en las escuelas. Bien sabemos la distancia que hay entre esta utopía y la realidad. Las normas no producen los cambios, indudablemente éstos requieren de un proceso de asimilación e interiorización que provocará conflictos personales y grupales. Todo cambio conlleva traumas, y más tratándose de tradiciones y prácticas tan afianzadas en nuestra cultura escolar.

Sumamos hoy cuatro años de experiencia en el trabajo de hacer realidad la ley de educación; sin duda hay avances, pero las investigaciones aún nos hablan de formas de autoritarismo disimulado, de democracias formales, de prácticas irrespetuosas, de manifestaciones de favoritismo, de evaluaciones arbitrarias, de estancamiento académico. Con una fachada y un discurso democrático, se ocultan realidades que los contradicen.

Es usual encontrar, cómo verbalmente se plantea la participación de los estudiantes, pero en el momento de la toma de decisiones se impone la voz de la autoridad, anulando los acuerdos logrados en el debate colectivo. Con una visión formal del orden y la disciplina se suprimen expresiones personales de los niños y jóvenes, tales como el corte de pelo, manifestaciones de afecto, etc., olvidándose del respeto que merece todo ser humano, todavía se pueden encontrar expresiones irónicas y de burla frente a características físicas y a problemas de aprendizaje de los estudiantes.

Construir una escuela en la que cada uno de sus miembros tengan la oportunidad de expresar y en la que se tengan en cuenta sus ideas, iniciativas, propuestas y sentimientos, implica ante todo un cambio de mentalidad, un cambio de actitud; supone concebir la democracia como una forma de vida, como parte de nuestra forma de ser y de relacionarnos con los demás. Es sentirla, es convivir con ella, en la búsqueda de hacerla cada día más perfecta. La construcción de una cultura escolar democrática es algo más que la utilización de los espacios, mecanismos y procedimientos que le ha otorgado la ley para el ejercicio de la democracia.*

Hacia la construcción de una escuela moderna

Nuestra Constitución Política y nuestra realidad, hacen claras demandas a la escuela. Se requiere de instituciones capaces de formar a los ciudadanos modernos, autónomos, responsables y solidarios que se comprometan con la construcción del país que queremos los colombianos. Esas subjetividades no podrán ser fruto más que de instituciones libres y abiertas, deliberantes y plurales, críticas y comprometidas con la sociedad que las alberga.

La escuela deberá ser parte activa en la construcción del destino compartido de los colombianos; en ella, y a partir de ella, los espacios de diálogo y deliberación pública po-

---

* A propósito de esto, un autor norteamericano como John Dewey ha tratado ampliamente el tema, planteando la necesidad de un fortalecimiento de la democracia desde las prácticas educativas en *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Piaget igualmente en su libro el *Criterio moral en el niño* trata el tema de la *democracia y la educación*.

drán ser ampliados y cualificados, haciendo real y viva la posibilidad de la democracia.

La escuela deberá ser también un espacio de encuentro multicultural, y de múltiples saberes, en el que tengan cabida todas las corrientes del pensamiento, todas las teorías y la sabiduría popular, y donde el inconformismo propio de la juventud encuentre canales para su expresión y transformación en proyectos viables de superación individual y colectiva. Al acoger las iniciativas e ideales de la juventud, la escuela se convertirá en el espacio más propicio para el protagonismo de las nuevas generaciones.

De esta manera concebimos la escuela moderna, formadora de sujetos autónomos. Bienvenidas todas las nuevas tecnologías que puedan ayudar en este proceso, pero aún, sin ellas, estamos convencidos que allí, en el más apartado lugar de nuestro país, en el que la electricidad y el teléfono siguen siendo servicios de lujo, podrá existir una escuela pensante y un docente crítico y comprometido, que haga posible este sueño.

Los retos de la educación y de la pedagogía en materia de educación ética y moral

La formación ética y moral debe ser asumida por la escuela como un reto tendiente a generar cambios en las relaciones que se dan dentro de la escuela para dotarla de un nuevo sentido, hacer un ejercicio de deconstrucción-reconstrucción cultural, para definir qué se debe cambiar y qué debe permanecer dentro de la escuela que tenemos,en la perspectiva de construir colectivamente nuevos modelos de convivencia social, basados en una nueva cultura escolar.

Dicho reto debe llevar, así mismo, a "pensar la institución educativa como laboratorio social en el cual se propicien experiencias para el reconocimiento del otro, la aceptación de la diversidad cultural, la tolerancia, la búsqueda de modelos de convivencia y la negociación como mecanismo para el tratamiento de los conflictos, en la perspectiva de la concertación"[46].

Debe reconocer el carácter pluriétnico y pluricultural del país, permitir la convivencia de las diversas culturas, así como las diversas concepciones y maneras de ver y entender el mundo. Ello exige pensar los contenidos y la pedagogía adecuada a los diferentes sectores de población, elaborándolos mediante la negociación cultural, con el fin de que la educación adquiera sentido aun para los grupos étnicos y sociales más desfavorecidos.

Dicha perspectiva comporta otro importante reto para los educadores, en el sentido de comprometerse en la construcción de comunidad pedagógica en el ámbito de la escuela, de lo local, lo regional y nacional. Ello

> implica superar las barreras establecidas entre los expertos y los técnicos que se formaron como elaboradores del pensamiento pedagógico y los docentes considerados como ejecutantes y practicantes de la llamada pedagogía oficial. Es necesario establecer puentes entre los primeros y los segundos, con el ánimo de construir esa comunidad que se abra a múltiples concepciones y experiencias pedagógicas"[47].

[46] Ricardo Sánchez y Arnulfo Bayona, "Hacia una cultura escolar democrática. Elementos para democratizar la escuela", *La reforma educativa en Colombia. Desafíos y perspectivas*, PREAL e Instituto SER de investigación, 1997.

[47] Ibidem, pág.97.

De esta manera el acto pedagógico deja de ser un acto privado para convertirse en objeto del debate entre los docentes de la institución educativa.

Así mismo, la educación debe comprometerse con llevar al seno de la escuela el debate ético que ha recuperado una gran actualidad, para indagar por el tipo de ciudadanos y de proyecto ético que quiere ayudar a formar, en el proceso de construcción de una sociedad civil fuerte y organizada, cimentada en los valores de la democracia, la justicia, la solidaridad, la paz, el respeto por el medio ambiente, el respeto por los Derechos Humanos y el desarrollo de los seres humanos, como mínimos para asegurar la convivencia democrática.

En este sentido la reflexión debe reflejar el carácter plural y polifónico de este debate y permitir que los miembros de la comunidad educativa tengan la oportunidad de conocer las distintas concepciones sobre la ética que concurren a la discusión, para que sean ellos quienes determinen con cuál concepción y con cual proyecto ético se comprometen.

4.4 CURRÍCULO Y EDUCACIÓN ÉTICA Y MORAL

4.4.1 Currículo oculto y currículo explícito

En las sociedades primitivas el proceso de socialización se llevaba a cabo a través del contacto directo de las nuevas generaciones con el mundo de los adultos. Hoy, en nuestras sociedades, los procesos de apropiación de los productos sociales se hacen más complejos. La familia, los medios de comunicación, la calle, la ciudad, las diferentes organizaciones sociales, la escuela, el grupo de pares, participan en la tarea de formar a la persona. Todas estas instancias sociales, a su manera, educan a los miembros de su comunidad. Espacios educativos que algunas veces se contradicen y desautorizan entre ellos mismos, haciendo de este acto educativo compartido, un núcleo conflictivo.

Debido a su carácter sistemático e intencional, la escuela ocupa un lugar especial en el proceso de configuración de la individualidad y en el desarrollo de la socialización, sin embargo, no puede reemplazar los otros ámbitos que se constituyen como competencia frente a su labor. Pero además, no puede olvidarlos. Lo que sucede en las aulas escolares tiene una fuerte relación con lo que sucede en otras esferas de la sociedad. Todo traspasa sus paredes: conflictos, ideologías, intereses, valores etc. Las fronteras de la escuela van más allá de sus estrechos linderos, y lo que en ella sucede no podrá ser interpretado sino a la luz del marco socio-histórico y cultural en el que cobran sentido sus prácticas y sus políticas educativas.

¿Qué papel cumplen entonces las instituciones educativas en esta tarea de socialización? Compartiendo la idea de que la escuela no es un espacio neutral, sino que por el contrario tiene un fuerte sentido político e ideológico, la sociología de la educación nos habla de dos funciones aparentemente paradójicas del aparato educativo: reproducción y resistencia; reproducción en cuanto la institución reproduce los contenidos de la cultura social, y resistencia en tanto permite la creación de nuevos valores y contenidos culturales.

Los planteamientos que parten de la sociología de la educación y de la sicología, han llevado al terreno pedagógico la discusión en torno a los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela.

Contradiciendo las posturas instrumentales de la educación que desconocen el papel formador de las prácticas e interacciones sociales que tienen lugar en el espacio escolar, diversas disciplinas sitúan en un primer plano la característica interactiva y comunicativa de la educación, aduciendo que los estudiantes no solamente aprenden teorías y conductas a partir de los contenidos expresados en los planes de estudio, sino también, y principalmente, como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro educativo[48].

Durante las décadas de los 60 y 70 nuestro país vivió el apogeo de la educación instrumental y la prevalencia de una concepción cientificista de la educación, que convertía al maestro en un mecánico, ajeno a las preocupaciones por el sentido, las intencionalidades y finalidades de la formación de los estudiantes.

La crítica a esta visión instrumental de la educación, colocó sobre la mesa la discusión sobre la dimensión oculta del currículo, dimensión sin la cual hoy día son impensables los procesos pedagógicos.

Aunque la razón de ser de la escuela está en el ejercicio pedagógico, sus alcances van mucho más allá. Su condición de ámbito en el que se entrecruzan la cultura que trae el niño desde su familia y grupo social, con la cultura académica y la cultura de la cual son portadores los demás integrantes de la institución, hacen de ella un complejo espacio de interacciones sociales. Fusión de tradiciones e historia, saberes, retos, ideales y metas a alcanzar.

"En las aulas y en los centros hay algo más que comunicación de conocimientos de 'alta cultura', allí se desarrolla todo un proceso de socialización de los alumnos, y los contenidos del currículo real son los de esa socialización"[49].

Currículo oculto y educación moral

Con frecuencia los documentos sobre educación plantean unas grandes metas que no llegan más allá de las páginas del texto. Sin ir muy lejos, nuestros Proyectos Educativos Institucionales evidencian, en la mayoría de los casos, la gran distancia existente entre las metas y objetivos escritos y el hacer práctico de las instituciones.

Aunque la razón de ser de la escuela está en el ejercicio pedagógico, sus alcances van mucho más allá. Su condición de ámbito en el que se entrecruzan la cultura que trae el niño desde su familia y grupo social, con la cultura académica y la cultura de la cual son portadores los demás integrantes de la institución, hacen de ella un complejo espacio de interacciones sociales.

Esta situación creó la necesidad de diferenciar entre tres tipos de currículo: el planificado, (currículo explícito), el lo no planificado (currículo oculto) y el que finalmente se imparte en las escuelas (currículo real).

Esta precisión permite aclarar, por una parte, el papel que juega cada uno de ellos en los procesos de aprendizaje, y por otra, ayuda a responder preguntas sobre las razones que han obstaculizado que las propuestas innovadoras que se vienen gestando en nuestro país, en torno a la educa-

---

[48] Esta idea es ampliamente desarrollada por Jurjo Torres en su libro *El currículo Oculto*, Ediciones Morata, cuarta edición,1996.

[49] J. Gimeno Sacristán, A. I. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, cuarta edición,1995, pág.155.

ción en valores, educación para la democracia o educación moral, no hayan tenido una incidencia real en la vida escolar, en los estudiantes, los profesores y la sociedad en su conjunto.

Ese ámbito oculto de las interacciones sociales que predominan en las escuelas es, en la mayoría de las veces, desconocido o pasado por alto por los docentes. El culto a la planificación y la explicitación de los objetivos, contenidos y demás elementos del currículo, ha llevado a olvidar que lo realmente importante no es lo que se dice que se hace en unas planillas cuidadosamente elaboradas, sino lo que de hecho se hace, la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de lo planificado.

Sin duda, asumir la tarea de afectar ese complejo campo de lo oculto, no es labor fácil; la resistencia al cambio es muy fuerte cuando se trata de replantear nuevas formas de relación en la escuela, cuando el discurso democrático debe ser traducido a lenguajes de la vida cotidiana, cuando se trata de cuestionar prácticas dogmáticas, intolerantes o discriminatorias, arraigadas con alguna frecuencia en la vida cotidiana de nuestras escuelas.

Pero a pesar de lo problemático que puede ser iniciar esa "revolución cultural" en las mentes y en las aulas, creemos que es éste el único camino confiable para lograr las transformaciones radicales que nuestra escuela requiere. Somos conscientes de que será un proceso lento, los cambios culturales tienen ese ritmo. Sabemos por tanto que no podemos esperar resultados inmediatos, pero es ésta la única forma de que las propuestas de educación, y en particular las de formación moral, incidan realmente en la experiencia de los estudiantes, de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

¿Es pertinente abordar el campo del currículo explícito? Sin duda sí, pero siendo conscientes de que con el mejor y más fino de los diseños no se logrará mucho, si paralelamente no se trabaja en la explicitación de los valores que subyacen a las prácticas cotidianas de la escuela, buscando de esta manera aproximar lo manifiesto a lo real.

En otras palabras, no vale la pena quedarse en la retórica de lo moral, ni llenar la escuela de actividades o eventos que de forma aparente indiquen que se está formando moralmente. Podrá haber muy buenas intenciones, pero corren el riesgo de no trascender más allá de la actividad (campañas ecológicas, jornadas de la democracia, conferencias de formación ciudadana). Si las propuestas curriculares explícitas no se ligan a procesos de transformación cultural en los que estén involucrados todos los miembros que intervienen en el proceso de formación moral de las escuelas, las propuestas pedagógicas quedarán en el nivel de las buenas intenciones.

Lo moral en la vida cotidiana de la escuela

Ha habido cierta tendencia, más o menos generalizada, a reducir lo moral a ciertos momentos o espacios de la vida escolar: problemas relacionados con la sexualidad, conflictos interpersonales, problemas de violencia, robos etc. En contraposición a esta concepción, es necesario comprender que lo moral está presente en todos los ámbitos, espacios y manifestaciones de la cotidianeidad de la escuela. Tan morales son las actitudes de los profesores con sus alumnos y viceversa, como las formas de llamar la atención de las niñas, como la manera como la profesora de preescolar arregla y organiza su aula de clase, como el trato

autoritario del rector, como el uso de los aretes y el pelo largo de los muchachos, como los hábitos de orden y puntualidad.

En el aula la maestra o el maestro encontrarán la más diversa variedad: unos alumnos tímidos, otros extrovertidos, unos líderes, otros sumisos, unos ávidos de conocimiento, otros apáticos, unos agresivos, otros condescendientes, unos colaboradores, otros independientes. Estará el que no quiere a la profesora, la que llega forzada a la escuela, el que llega feliz, el que no se expresa, la que quiere ser modelo, el que se opone a todo, la sociable, el que se apega a la profesora, el que impone el desorden, los que forman pandilla, en fin, una especie de microcosmos rico y complejo.

Y es en esa amplia gama de manifestaciones que se configura uno u otro clima moral en la institución. Y es también a partir de él que se tendrá que pensar la propuesta formativa.

Sobre esa multiplicidad de expresiones de lo moral, en donde se entrecruzan sentimientos, actitudes, preferencias, intuiciones, gustos, sentidos, ideales, significados, acciones, saberes, intereses, costumbres, hábitos etc., es necesario construir el posible papel del docente, reconociendo las diversas demandas que le hacen los niños y la institución, y planteándole la pregunta sobre su desempeño como educador moral.

Estas demandas serán de diversa índole, algunos alumnos requerirán afecto, otros solicitarán orientación, otros pedirán que les ayuden a clarificar sus conflictos, otros demandarán que les ayuden a construir sus propios criterios. Unos necesitarán de una señal de complicidad, otros una señal de aprobación, otros querrán que los escuchen, otros que los acompañen, unos que les reconozcan sus cualidades, otros que avalen sus iniciativas.

Es la comprensión del complejo entramado social de la escuela, lo que le permite a la maestra o al maestro acercarse al cómo encontrar las estrategias más viables y pertinentes a su contexto.

El maestro como formador moral

Hemos visto cómo a través de mensajes implícitos y explícitos, la escuela logra en sus alumnos ciertos aprendizajes y comportamientos planificados y no planificados, currículo oculto que es el telón de fondo en el que se van configurando unos significados y valores de los cuales el grupo de profesores y alumnos no son plenamente conscientes.

Si la escuela en su conjunto educa, el maestro con sus actuaciones también lo hace. Muchos de ellos se convierten en modelos para los estudiantes, otros al contrario despiertan un claro rechazo. Esta selección que hacen los alumnos de sus profesores, es una de las razones que debe llevar a reflexionar al docente sobre su papel como educador. Se educa no sólo con el discurso, también con la forma en que éste se exprese, con el tono, con la vitalidad o el desgano, con los énfasis y las declinaciones, con los ademanes y gestos, en fin, con todo lo que se hace y se deja de hacer.

Los estudiantes se convierten así en los primeros jueces de sus profesores, cuestionando su coherencia entre la teoría y la práctica y entre sus diferentes formas de expresión. Un profesor que en su discurso hable de compromiso cuando nunca tiene tiempo para sus alumnos, o que constantemente llame la atención sobre la importancia de obrar con criterio propio cuando siempre se le ve doblegado frente al rector, pondrá a tambalear cualquier propuesta de educación moral por más cuidado

que se halla tenido en su elaboración. "El estudiante recibirá mensajes contradictorios en caso de que un profesor dedicado a enseñar la dignidad humana, siguiese utilizando en su lenguaje los prejuicios raciales, los estereotipos acerca de determinados grupos culturales, los lugares comunes acerca de la inferioridad o incapacidad de autonomía de la mujer, etc"[50].

Esta realidad deberá llevar al docente a reflexionar sobre su propia formación moral, sobre sus actitudes, comportamientos y prácticas que afectan directamente la labor educativa, participando de ese modo en el mismo proceso de formación moral de los alumnos, haciéndose consciente de la necesidad de ser cada día una mejor persona, digna de credibilidad y en quien sus alumnos puedan depositar su confianza. En palabras de Angelo Papacchini diríamos que "el maestro debería enfrentar con su ejemplo y práctica diaria las influencias negativas del medio en el que se desenvuelve el estudiante, y la escuela debería funcionar como un laboratorio para aprender, experimentar y construir una comunidad distinta".

4.4.2 Componentes

Existen múltiples maneras de abordar las diferentes dimensiones que integran la persona moral. En el presente documento hemos optado por considerar los siguientes componentes: conocimiento, confianza y valoración de sí mismo; autorregulación; autorrealización; *ethos* para la convivencia; identidad y sentido de pertenencia; sentido crítico; formación ciudadana; conciencia de derechos y responsabilidades; competencias dialógicas y comunicativas; capacidad creativa y propositiva; juicio y razonamiento moral; sentimientos de vínculo y empatía y actitudes de esfuerzo y responsabilidad.

El interés se ha centrado en hacer un desglose de estos componentes desde la intención de aportar en la construcción de una propuesta de educación ética y moral. Se ha buscado definir componentes o ámbitos que sean relativamente fáciles de aprehender e indagar en el contexto escolar.

Corresponde a los maestros, en cada contexto, completar la enumeración de otros componentes si lo cree necesario, establecer prioridades, jerarquizar, etc. Se intenta evitar las tradicionales separaciones entre lo afectivo y lo cognitivo o entre lo individual y lo social, entre juicio, sentimiento y acción.

Consideramos que la educación ética y moral se puede llevar a cabo mediante dos grandes vías.

Por un lado, todo el trabajo de aula y el tratamiento de esta educación a partir de lo que se ha denominado *curricularizar la educación ética y moral*. Por este camino se hace necesario organizar un plan de estudios con temáticas y estrategias determinadas. El objetivo fundamental es generar un espacio para abordar las diferentes dimensiones del desarrollo ético-moral de los individuos, haciendo que tanto maestros como estudiantes participen de él.

Esta tarea se debe realizar a partir de lo que hemos denominado área específica y otras áreas curriculares, entendidas como:

Área específica

Como su nombre lo indica, se trata de construir un área dentro del plan de estudios. Pro-

[50] Angelo Papacchini, op. cit.

ponemos unos contenidos y estrategias, que desde luego podrán ser ampliados o adaptados de acuerdo con las necesidades y requerimientos de las instituciones escolares y las respectivas comunidades educativas.

El campo de los contenidos éticos es un campo enorme de conocimiento en el que pueden entrar a jugar tanto teorías como prácticas. Ejemplos de estos contenidos pueden ser: éticas particulares (musulmana, la de los periodistas, la de los políticos, etc.), investigaciones sobre normas y valores, éticas regionales, discusiones con respecto a los valores que se expresan en distintos momentos o situaciones de la vida escolar, problemas de la juventud de hoy, contenidos del manual de convivencia, análisis de problemas morales, etcétera.

Otras áreas curriculares

Creemos que todo proyecto educativo en sí mismo es un proyecto ético, debido a que se preocupa por la integralidad del ser humano; por tal motivo, las diferentes áreas, y de acuerdo con su especificidad, pueden contribuir a fortalecer una educación ética. Dentro de sus temas se debe permitir la discusión y la reflexión de las dimensiones del sujeto moral.

La otra vía es la que se ha denominado desde distintas corrientes pedagógicas como *transversalidad*. Una educación ética y moral atraviesa toda la vida escolar, todos los campos disciplinares, permea los distintos ámbitos escolares. De esta manera, se deben aprovechar e involucrar las vivencias de la escuela que develen y evidencien el "Currículo Oculto".

En esta vía, se propone trabajar en cuatro grandes ámbitos:

Vivencias y momentos pedagógicos

La idea es construir una serie de actividades o eventos pedagógicos que comprometan la vida de la institución y atraviesen todo el contexto escolar; la responsabilidad de ellos es de todos aquellos que intervienen en el acto educativo.

La educación ética puede trabajarse también desde los diferentes proyectos; educación ambiental, educación sexual, educación en ciencia y tecnología, educación en arte y estética etcétera.

Al generar estos campos, espacios o eventos, las diferentes áreas del conocimiento y los proyectos, desde su óptica, tendrán qué decir y proponer.

Gobierno escolar

Para el desarrollo de una educación ética y moral, debe existir un ambiente que permita unas condiciones para la convivencia, democráta, y el buen desempeño de los diferentes estamentos de la comunidad educativa. El garantizar la participación de acuerdo con las posibilidades de las distintas instituciones, es generar a la vez espacios propicios para el desarrollo de los niños y jóvenes.

Vida comunitaria

Los procesos de intervención en nuestras comunidades, son una manera de involucrar a la escuela con la vida y problemas del contexto, es lograr ampliar la vida escolar hacia la cuadra, la calle, el barrio, etcétera.

Se debe indagar sobre cómo relacionar escuela-familia y comunidad, en tanto responsables del acto educativo y como espacios fundamentales donde se desarrolla la socialización de los niños y las niñas, y de la juventud.

Vida social

Este ámbito busca e intenta relacionar las temáticas de ética y moral desarrolladas en la institución escolar con los grandes problemas sociales, económicos y políticos que se dan a nivel nacional e internacional.

El objetivo es generar una educación sensible a los temas nacionales y con una perspectiva universal que analice y reflexione sobre situaciones éticas y morales en los anteriores niveles y sea consecuente por la preocupación de la que Goethe afirmaba: "Nada de lo humano me es indiferente".

4.4.3 La evaluación en la educación ética y moral

La evaluación en el ámbito de la educación ética y moral requiere de una mirada y un tratamiento especial, pues los contenidos y las dimensiones que abarca hacen de ella un campo sui géneris. En él se pone de presente el ser humano como totalidad en sus aspectos cognitivos, emotivos, afectivos, sociales, etc., y es el lugar en donde, por tanto, se interrelacionan todas las prácticas y dimensiones de la vida escolar.

Esta característica hace que la evaluación en esta área sea un proceso complejo, como complejos y diversos son los procesos, contenidos y manifestaciones morales.

Siendo imposible la objetivación, y por tanto la cuantificación en este campo, y ajenos a la intención de reducir esta labor a la formulación de unas calificaciones que den cuenta de los conocimientos que los estudiantes hayan logrado en cuanto a normas o valores, consideramos que la tarea evaluativa deberá orientarse hacia la comprensión, interpretación y análisis evaluativo de los distintos aspectos y contenidos que se presentan en la vida cotidiana de la institución educativa.

Considerada así la evaluación en el área de ética y valores, ella deberá orientarse con criterios tales como:

- *Es un proceso contextualizado e integral*

Dado que los hechos y manifestaciones humanas sólo adquieren significado y sentido dentro de un contexto cultural determinado, y en situaciones particulares, el profesor y la profesora deberán reconocer el medio, las situaciones y condiciones específicas en el que los alumnos se han venido desarrollando y en el que la escuela se ha ido configurando. Así las prácticas, comportamientos, juicios o acciones de los estudiantes deberán analizarse a la luz de ese amplio marco de referencia.

Se hace entonces necesario aprovechar las distintas situaciones y momentos de la vida escolar para analizar con los niños y las niñas los problemas y conflictos que se presentan, precisando con ellos las razones, las responsabilidades propias y las de los otros, las alternativas de solución, etc., propiciando así la construcción de criterios morales autónomos.

De esta forma, la evaluación estará presente en todos los ámbitos y espacios de la vida escolar (en las áreas curriculares, en el gobierno escolar, en los recreos, en las actividades transversales, etc.), constituyéndose así en un proceso integral, no sólo porque permea toda

la institución, sino porque tiene en cuenta la integralidad y singularidad de los sujetos implicados.

La maestra y el maestro deberán partir del presupuesto de que cada ser es único y de que la educación ética y moral no supone la homogeneización. No podrá existir un sólo patrón para evaluar a los estudiantes, y en este sentido se deberán considerar y respetar las individualidades.

•Es un proceso permanente

Si el interés de la evaluación se centra más en los procesos que en los resultados, la evaluación hará parte de la labor cotidiana de los maestros. Las manifestaciones diarias de los alumnos serán objeto de ese análisis para ir comprendiendo las formas como se van constituyendo en sujetos morales. Actuaciones contradictorias, expresiones inesperadas, posiciones autónomas o heterónomas, comportamientos, conflictos, problemas, etc., todas estas expresiones deberán hacer parte del análisis individual y colectivo. La evaluación comprendida de esta manera, no tiene ni momentos ni espacios específicos, es parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, no puede ser considerada como un anexo o elemento independiente. No es una actividad que se hace a último momento para presentar los informes de logros de los estudiantes, ni mucho menos para sancionar; es ante todo un proceso reflexivo y autorreflexivo que en sí mismo educa y proporciona criterios para continuar evaluando las acciones, los contenidos, los juicios.

Concebida así, la evaluación se constituye en un eje central del proceso educativo que regulará, de una u otra forma, su desarrollo. Requerirá por tanto de mucha atención, pues de la manera como se haga dependerán en gran parte los logros que la institución alcance en la formación moral de sus miembros y en la democratización del establecimiento.

No supone esta postura el que no puedan existir momentos en los que de manera deliberada se haga un corte, se evalúen de manera global los procesos y se tomen decisiones al respecto.

• Es un proceso participativo

La evaluación deberá ser un proceso de participación individual y colectiva a distintos niveles, en el que intervengan los diferentes protagonistas. El diálogo se convierte así en la herramienta fundamental para que tanto los profesores, las directivas, y el personal administrativo, como los estudiantes, amplíen su comprensión sobre los problemas de la convivencia la manera como sus comportamientos individuales afectan la vida escolar, el sentido de sus prácticas, acciones, comportamientos, etc. En este proceso de análisis colectivo esencialmente formativo, se irán construyendo nuevos criterios, sentidos y miradas sobre el mismo proceso evaluativo y educativo.

• Supone un proceso de autoevaluación

La autoevaluación en el campo de lo moral reviste una importancia particular. La reflexión individual frente a los propios comportamientos, valoraciones o acciones, es la que va a permitir que el sujeto, mirándose al espejo, confronte la coherencia entre la teoría y la práctica, entre sus juicios morales y sus acciones morales. Consideramos este ejercicio par-

te fundamental del proceso de formación, ya que en él, el niño y la niña, se hacen concientes de la responsabilidad que tienen en el proceso de construcción de su propia personalidad, haciéndose dueños de sí mismos, autoconstituyéndose en sujetos morales y permitiendo que identifiquen sus avances, sus logros, dificultades o limitaciones.

De esta forma, cabrán aquí toda la gama de posibilidades: entrevistas, cuestionarios, charlas informarles, debates colectivos, relatos, narraciones, juegos, análisis de cuadernos, confrontaciones en grupo, e inclusive instrumentos de tipo cuantitativo como los test, que de alguna manera podrían dar cuenta del avance de los procesos.

- *Supone el uso de diferentes instrumentos*

La dificultad de objetivar los procesos implicados en la educación ética y moral, debido a su carácter inaprehensible y complejo, conlleva la necesidad de buscar diferentes fuentes, procedimientos e instrumentos para lograr hacer evaluaciones lo más certeras e imparciales posibles. El trabajo consistirá, entonces, en un esfuerzo por recoger, integrar y cruzar información, de tal manera que se posibilite una comprensión más rica de las diferentes situaciones de la vida escolar, evitando absolutizar las miradas parciales de los maestros o alumnos.

- *Tiene un carácter prospectivo*

La información obtenida y el análisis que de ella hagan los docentes y los estudiantes en su práctica evaluativa, no sólo serán un valioso diagnóstico de la situación, sino que se constituirán en referentes insustituibles para la toma de decisiones, la búsqueda de nuevos caminos y la reformulación de los planteamientos curriculares y de las prácticas escolares. La evaluación como mirada de futuro, permitirá al niño y al adulto encontrarle alternativas y soluciones a sus dificultades, vislumbrar nuevos rumbos y planear acciones individuales y de grupo.

ÁMBITOS Y COMPONENTES DE FORMACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN ÉTICA-MORAL

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVENCIAS Y MOMENTOS PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Conciencia, confianza y valoración de sí mismo En este componente están comprometidos dos aspectos: uno de carácter cognitivo, relacionado con los avances en el conocimiento de sí mismo, y de los otros, avances que están relacionados con las crecientes capacidades cognitivas del niño y la niña, y con las interacciones sociales que mantienen y que se espera sean cada vez más ricas y diferenciadas. El otro, referido a la valoración o enjuiciamiento que se hace de ese autoconocimiento. La confianza en sí mismo y la autoestima, a diferencia del autoconocimiento, implican una orientación afectiva. El autoconcepto, a su vez, está en función de la interacción con los demás y de la actitud de los otros significativos.	Se requiere proponer una gran variedad de actividades, vivencias, relaciones que le permitan a los alumnos un reconocimiento, una toma de conciencia de su individualidad y de sus relaciones con los otros. Los juegos de dramatización, los juegos de roles, las actividades narrativas autobiográficas, las historias de vida, pueden posibilitar oportunidades para el autoconocimiento del cuerpo, de las propias sensaciones, gustos, deseos, saberes, habilidades, dificultades, etc. La dirección de grupo que realiza el maestro, la división del trabajo entre los alumnos y una permanente rotación de las tareas que la clase asume, puede ayudar en el conocimiento e integración del grupo, en la expresión de los intereses individuales y grupales.	Es necesario posibilitar el reconocimiento de las capacidades y condiciones de cada estudiante dentro de las exigencias y requerimientos de cada disciplina. Los niños tienen facilidades o limitaciones concretas en relación con cada una de las áreas que ellos mismos deben reconocer. El maestro con el elogio y el reconocimiento público y privado de los logros diferentes de sus estudiantes en las diversas áreas, fomenta y eleva la autoestima. La evaluación de los contenidos de las áreas puede ser una oportunidad para que los alumnos se autoevalúen y reflexionen sobre sus logros y dificultades, encontrando ellos mismos vías de solución a sus problemas en relación con el aprendizaje. Las diferentes áreas deben posibilitar que niños y niñas reflexionen acerca de sus propios pensamientos y sentimientos, y que de manera libre y espontánea los expresen.	Es posible planear diferentes eventos dirigidos a generar en los estudiantes una reflexión y un conocimiento que dé respuesta a preguntas tales como: ¿Quién soy? ¿Cuáles son mis cualidades? ¿Qué debo cambiar? ¿Cómo se relacionan mis propios puntos de vista y mis intereses con los de los compañeros? La actitud flexible y comprensiva de los maestros frente a las dificultades y posibles errores de sus alumnos, puede ayudarles a adquirir mayor seguridad en sí mismos y posibilitar que asuman una actitud de respeto a la dignidad que todos los seres humanos merecen por encima de sus logros y dificultades.	El conocimiento de cada uno debe darse en relación con el conocimiento de los otros, de su grupo, intentando poner en relación los intereses propios con los intereses de la vida escolar en su conjunto. La cotidianeidad escolar puede permitir asumir diferentes roles que exigen diferentes competencias, lo cual reafirma la riqueza y singularidad de las potencialidades de cada alumno.	El conocimiento que posibilita la institución escolar debe permitir una valoración y resignificación de los valores culturales de su grupo social y de su comunidad; esto hace necesario el permanente intercambio entre la escuela y la comunidad en la cual ella está ubicada.	El contacto con diferentes realidades sociales, sus conflictos, sus desarrollos, sus novedades, permitirán que los niños y las niñas puedan ampliar su perspectiva social, posibilitándoles contrastar, diferenciar y distinguir entre si mismos y los demás, entre su cultura y la de los otros.

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVENCIAS Y MOMENTOS PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
AUTORREGULACIÓN La autorregulación se presenta como una estructura organizativa fundamental tanto del desarrollo cognitivo como del desarrollo social. Algunos autores hacen una diferenciación entre autocontrol y autorregulación, entienden el primero como la capacidad de cumplir órdenes y directivas cuando las estructuras de apoyo están ausentes, y el segundo como la capacidad de formular un plan de acción propio, de proyectar, orientar y supervisar la conducta personal desde el interior, y de adaptarla de acuerdo con el cambio de las circunstancias. Algunas investigaciones ponen de manifiesto que el incremento del dominio de si y de la capacidad de autorregularse, depende en gran medida de las intervenciones adecuadas del adulto, que se adaptan al nivel de dominio del niño o de la niña, y a su necesidad de una asistencia externa.	El autocontrol y la autorregulación son procesos largos y complejos, en los cuales tiene una función importante la identificación de los elementos del medio que ejercen un control y ayudan en la regulación de los individuos. Inicialmente, como regulación externa, algunas instancias y normas exteriores ejercen un control; luego, poco a poco, y con la ayuda de los adultos, el niño entra en un proceso de autorregulación que debe ser ejercitado mediante diferentes actividades en el aula y fuera de ella. El equipo pedagógico debe planear la vida escolar buscando que los maestros jueguen un papel de mediadores en el paso de una regulación externa a una regulación interna. Proceso que se logra según la forma como los niños se implican en cada una de las actividades académicas, culturales y recreativas que la escuela les propone. Ejercicios de clarificación de valores y normas sociales, comunitarias, institucionales. Ejercicios de construcción de reglas para el trabajo en el área específica.	El desarrollo en los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere de una planeación de las actividades que el maestro propone en cada una de las áreas, de manera que dé oportunidad para que los alumnos tengan una injerencia en su organización y una participación cada vez mayor. Se debe promover que los alumnos se hagan responsables de su propio aprendizaje. Dentro del desarrollo del conocimiento en las ciencias sociales, los estudiantes deben conocer el papel que cumplen las autoridades institucionales, locales y nacionales, como instancias reguladoras; debe conocer igualmente la fundamentación de la normatividad jurídica que nos rige.	Es necesario la identificación de los mecanismos que en cada institución pueden facilitar en los alumnos el paso de un control externo a una regulación propia. Es necesario resaltar que los adultos deben frenar las tendencias autoritarias que con frecuencia dificultan e imposibilitan su proceso de autorregulación. La construcción compartida de normas claras, el empleo del razonamiento y de las explicaciones verbales, ayudará a que los estudiantes se reconozcan como agentes que intervienen de manera activa y eficaz en la vida escolar.	La vida colectiva de la escuela debe generar oportunidades para que los estudiantes se impliquen en la gestión de la institución. La asamblea escolar, el gobierno escolar y el manual de convivencia pueden ser instrumentos que tengan como una de sus finalidades lograr que los jóvenes adquieran un conocimiento de la normatividad de la institución y que conozcan y analicen su justificación, que propongan cambios y se debata en torno a ellos, llegando a acuerdos. En síntesis, se trata de crear condiciones para que los jóvenes se ejerciten como legisladores en la pequeña democracia que debe ser la institución escolar. De esta manera se hace posible el paso a una regulación autónoma.	Llevar a la escuela situaciones de la vida familiar y social de los jóvenes que permitan hacer una explicitación de las formas de regulación que se dan en estos contextos y un análisis sobre las posibilidades y consecuencias de la regulación externa y de la autorregulación.	El proceso de autorregulación se ve favorecido por el análisis crítico y el conocimiento amplio del marco legal, nacional e internacional (constitución, derechos humanos, acuerdos, convenciones, tratados internacionales, etc.), que rigen las relaciones entre los Estados y los ciudadanos.

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVENCIAS Y MOMENTOS PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Autorrealización: Proyecto de vida buena y búsqueda de la felicidad La realización de uno mismo, la construcción de la propia identidad y el sentido que se le dé a la propia vida, son sin duda opciones personales. Sin embargo, este proceso en el que el individuo va configurando su proyecto de vida personal, se desarrolla en el marco de unas interacciones sociales que contribuyen a otorgarle sentido a sus opciones particulares de vida buena. La escuela en este sentido, puede ayudar a clarificar caminos para que de manera autónoma,cada joven opte por el que considera sea el suyo, sin olvidar la responsabilidad de cada uno para construir un mundo mejor, más humano y respetuoso de la dignidad humana.	Los niños y las niñas deben reconocer la pluralidad de formas de vida que existen alrededor de ellos. Igualmente deben aprender a reflexionar sobre el valor que ellas encierran. El análisis crítico de las propias valoraciones y de las valoraciones que están implícitas en la vida social, debe ser objeto de una práctica cotidiana en la escuela. De esta forma se aporta en dirección a que vayan forjando valoraciones y metas propias y avanzando en la construcción de un proyecto de vida personal. La utilización de relatos, narraciones, cuentos, novelas, videos, para mostrar diferentes sentidos, ideales de vida y formas diferentes de realización, ayuda en la conformación de ideales propios. Igualmente puede aportar el favorecer la conformación de grupos, de acuerdo con intereses y aficiones.	En cada una de las áreas se debe facilitar el reconocimiento de la riqueza de las expresiones singulares de los estudiantes. Se hace igualmente necesario identificar, seleccionar y desarrollar unos contenidos y temas cargados de significado, que respondan a las condiciones afectivas y al desarrollo cognitivo de los alumnos, de tal forma que despierten en ellos el interés necesario para hallar el sentido, la especificidad y la importancia de cada una de las áreas del conocimiento. Esto supone de parte del equipo docente, una reflexión permanente sobre las posibilidades de este aprendizaje significativo en cada una de las áreas. El trabajo en grupos pequeños, las actividades con los pares, los otros niños como tutores, pueden ser estrategias que faciliten este aprendizaje con sentido.	Desarrollar eventos donde los alumnos sean los protagonistas y tengan como objetivo permitir la expresión de sus intereses más sentidos. Es posible recoger algunas de las manifestaciones de los jóvenes con sus pares fuera de la escuela, para darles un lugar dentro del desarrollo de la vida académica. Grupos musicales o de teatro, movimientos literarios o de periodismo, asociaciones ecológicas o feministas, etc., deberán ser parte constitutiva de la vida escolar. De igual forma, podrán ayudar en este proceso de autorrealización, los intercambios que las escuelas puedan mantener con instituciones de otras regiones y otros países, permitiendo las interacciones entre jóvenes de distintas culturas.	La vida de la escuela y el desarrollo del aprendizaje de unos u otros contenidos específicos, debe ser grata no sólo para los alumnos sino para maestros y directivas. Es necesario buscar que la organización de los tiempos, espacios y la construcción de normas de convivencia escolares, se realice teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos.	Ligar la escuela con las actividades que realizan los niños y los jóvenes con sus pares, en los espacios fuera de la escuela como la calle, el barrio, etc. La escuela puede constituirse, con frecuencia, en centro cultural donde eventualmente tienen espacio las diferentes expresiones políticas, deportivas y culturales de la comunidad.	Los diferentes proyectos culturales, políticos, sociales, económicos que se gestan a nivel del país y del mundo, deben formar parte de la reflexión en la escuela, permitiendo de esa manera que los estudiantes vayan dilucidando ideales y caminos propios para su futuro desenvolvimiento como ciudadanos e individuos.

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVENCIAS Y MOMENTOS PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Ethos para La convivencia La convivencia social se basa en el reconocimiento, respeto y disfrute de las diferencias, tanto de orden biológico: raza, etnia, sexo, como culturales: ideas políticas, religiosas, estéticas. Así mismo, supone el reconocimiento de una normatividad de tipo universal compartida por todos, que posibilite la vida en común y que tenga como eje central la justicia y la dignidad humana. La escuela deberá evidenciar en la práctica, el papel que tienen el diálogo, la participación, la cooperación y la reciprocidad en la convivencia cotidiana.	A través de diferentes actividades, se propiciará en los estudiantes el desarrollo de las habilidades propias para convivir con los otros. En este sentido es muy importante que los estudiantes aprendan a reconocer sus valores personales y los de los demás, y establezcan relaciones con compañeros y adultos con base en valores como la fraternidad, el respeto, la lealtad, la solidaridad. Se deben fomentar experiencias en las cuales los niños y las niñas tengan la oportunidad de darsen a conocer y a querer como personas, y experiencias en las cuales se reconozca la diversidad y la alteridad como valores que enriquecen la vida en comunidad. Pueden desarrollarse, a su vez, ejercicios de análisis de relatos: cuentos, historias de vida, películas que permitan cuestionar los prejuicios de tipo racial, religioso, de sexo, políticos, de clase, etc. Realizar actividades en donde los niños puedan conocer puntos de vista antagónicos o diferentes de distintos actores sociales.	Fomentar la actitud de escucha, para interpretar, comprender las opiniones, puntos de vista, propuestas e ideas de los otros, para descifrar puntos en común y de diferencia. Las diferentes áreas pueden entrar a desarrollar formas de evaluación que privilegien el aprendizaje colectivo y cooperado por encima de la competencia y el individualismo. El trabajo interdisciplinar puede constituirse también en una estrategia de valoración del trabajo cooperativo, de los aportes de cada una de las áreas, y de cada miembro del grupo. Las ciencias naturales de manera especial, podrán trabajar la idea de que la convivencia entre los seres humanos implica la convivencia con la naturaleza, relación de reciprocidad que de manera lúcida describe Agustín Martínez, miembro de la comunidad Piratapuyo: "para nosotros el mundo exterior tiene vida, la tierra tiene vida, el río es todo un mundo, la naturaleza depende de nosotros y nosotros de la naturaleza. El respeto es un valor no sólo con las personas sino con las cosas".	La construcción de un ambiente educativo donde cada uno de los integrantes del grupo tenga un espacio propio donde se respeten los diferentes puntos de vista, al tiempo que sea posible llegar a acuerdos teniendo en cuenta el interés de todos, debe ser uno de los objetivos a lograr en la escuela, y en particular en las direcciones de grupo. De igual forma, es necesario facilitar la integración de los estudiantes buscando desarrollar en ellos actitudes de cooperación, preocupación y cuidado por los otros. Los paseos, las celebraciones compartidas, son ocasiones muy propicias para afianzar los lazos de amistad y solidaridad que soportan la convivencia.	Propender porque la gestión administrativa y académica de la institución permita generar un clima de diálogo, de construcción y concertación sobre unos objetivos comunes, con la participación de los diferentes actores de la comunidad escolar. En él los directivos, maestros y estudiantes ponen a prueba valores de justicia, cooperación y solidaridad. La elaboración del PEI, del gobierno escolar, y del manual de convivencia, son espacios privilegiados para la construcción consensuada de normas y procedimientos que permitan la resolución de conflictos y el establecimiento de acuerdos. La asamblea escolar es una herramienta útil para propiciar debates sobre la vida escolar, el clima institucional y el análisis de las responsabilidades que a cada uno le competen.	Realizar actividades hacia la comunidad que permitan su proyección. Fomentar la preocupación de la escuela por proyectarse en la vida de la comunidad, promoviendo en ella actitudes y actividades que busquen cualificar la convivencia. La conformación de grupos de acción social: Alfabetizadores, recreacionistas, grupos ecológicos, brigadas por la paz y la convivencia pacífica, pueden jugar un papel central en la tarea de fortalecer los lazos de solidaridad entre la escuela y la comunidad.	El conocimiento y análisis de las formas en que se relacionan y conviven las comunidades lejanas al contexto de la escuela, servirán como referentes para que los estudiantes comprendan las formas de vida de su comunidad y puedan imaginarse nuevas alternativas para la convivencia. Los conflictos, tensiones y problemas que constituyen el clima social, deberán ser puntos de referencia para la comprensión y el análisis de los problemas que atraviesa el ámbito escolar.

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVENCIAS Y MOMENTOS PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Identidad y sentido de pertenencia Las personas pertenecemos a diversos grupos, ejercemos en la vida diferentes roles, formamos parte de diversas comunidades. Situación que nos lleva a vernos enfrentados a diversas formas de identidad y de pertenencia. Son varias las capas que conforman las identidades de los seres humanos,que dan cuenta de su carácter múltiple y plural. La escuela deberá apoyar este proceso de construcción individual y social de identidades, que frente a una sociedad fragmentada, se traduce en problemas de identidad y en las formas tan dispares y contradictorias de entender nuestro sentido de pertenencia. La educación ética-moral deberá ayudar a aclarar nuestro proyecto ético, abordando las diferentes tradiciones que nos han permitido construirnos como entidad social y como individuos.	La identidad se va construyendo en el niño y la niña a partir de la identificación y reconocimiento de diferentes rasgos de su ser y del contexto. El proceso de formación de la identidad que va aparejado al del sentido de pertenencia, se verá favorecido con todas aquellas actividades que profundicen en las características de la identidad personal, en los valores, tradiciones, creencias, costumbres, etc., que conforman el entorno social de los estudiantes y que les permitirá identificarse como niño o como niña como perteneciente a una región, a una etnia, a una comunidad,a un país, a un continente y a la especie humana. Son pertinentes en este punto actividades como las autobiografías, las historias de vida, las historias de barrios, pueblos, comunidades, etc. A partir de ellas los niños y las niñas podrán reafirmar su sentido de pertenencia a grupos y vivenciar positivamente sus rasgos característicos.	Los maestros a través de las diferentes disciplinas harán reconocimiento de las diversas expresiones y manifestaciones de la cultura de los estudiantes (lenguaje, costumbres, saberes , valores, tradiciones). Es importante que las áreas asuman el problema de la identidad como un proceso dinámico de construcción permanente. La historia y la tradición, que hoy forman parte de la identidad de cada ser humano, deberán ser concebidas como creación desde, como movimiento a partir de, como posibilidad de recreación. El área de ciencias sociales, de manera privilegiada, permitirá el conocimiento de la diversidad cultural de nuestro país, fomentando una actitud positiva hacia el enriquecimiento que dicha diversidad supone.	Los establecimientos educativos pueden proporcionar a sus estudiantes diferentes oportunidades para que se sientan parte importante del grupo escolar y de la comunidad educativa. Darles la oportunidad de tomar la iniciativa para desarrollar proyectos, promover actividades, plantear cambios, serán ocasiones propicias para que con un sentido de mutua colaboración, la escuela se convierta en parte significativa de la vida de los estudiantes, y ella a su vez, se beneficie del dinamismo, y las energías e ideales de la juventud.	Los establecimientos educativos a través de su PEI, deberán permitir a sus miembros la formación de un sentido de pertenencia a la comunidad escolar. Los estudiantes, progresivamente deberán asumir críticamente la propuesta educativa de su establecimiento, que de alguna manera los identificará como parte de una comunidad con aspiraciones y rasgos particulares. Diferentes actividades académicas, deportivas o culturales, pueden fortalecer ese sentido de pertenencia al establecimiento escolar.	La construcción de la identidad y el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad se pueden fortalecer cuando el saber universal se relaciona con los saberes locales, cuando el conocimiento que se imparte en la escuela se vincula con los conocimientos cotidianos; cuando las tradiciones, las costumbres y valores de la comunidad son tenidas en cuenta como parte de los currículos. Realizar intercambios y convivencias con otras comunidades o grupos culturales, puede ser una buena estrategia en este campo.	Permitir que los niños y las niñas tengan acceso al conocimiento y a la comprensión de otros mundos, de otras culturas, de otras formas de vida. Contrastar entre lo propio y lo diferente, entre lo cercano y lo lejano, es un ejercicio que facilitara la construcción de la identidad propia, que se forma en ese proceso de interrelaciones con los otros, parecidos y diferentes. La posibilidad de ponerse en contacto con la divesidad cultural del país, con sus problemas y conflictos, con sus avances y progresos, con sus triunfos, con sus relaciones y reconocimientos, permitirá que los jóvenes vayan construyendo ese sentido de pertenencia a la nación colombiana. De igual forma es necesario crear en los estudiantes la conciencia de la identidad que nos une a todos como seres humanos, hombres y mujeres, sin distingo de ninguna especie.

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVEN. Y MOMEN. PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Sentido crítico La formación del espíritu crítico, está ligada con la búsqueda y el cuestionamiento permanente que el ser humano debe tener frente al mundo que lo rodea. Esa sana desconfianza e inconformismo frente a lo dado, ese "no tragar entero", son parte de las mentalidades anti-dogmáticas, flexibles, dóxicas, que se busca formar en los estudiantes. Razón e intuición son dos de las herramientas fundamentales para agudizar este sentido crítico.	El sentido crítico implica un juicio, una valoración tanto de lo externo como de lo propio. Supone ante todo una mirada autocrítica, herramienta fundamental para la formación de la personalidad moral. La reflexión que el individuo realiza como juez de sí mismo, sobre sus acciones, actitudes, comportamientos, va a determinar la congruencia entre los juicios y los razonamientos morales y las acciones morales. Este proceso de autorreflexión (crítica y autocrítica) podrá ser favorecido por el maestro o la maestra creando ambientes de confianza y comprensión en el que los niños puedan expresar sus sentimientos y juicios y puedan asumir con tranquilidad y respeto la crítica de los demás. Este proceso debe ayudar a que los estudiantes asuman cada vez con mayor seguridad, posiciones autónomas frente a las que provienen de figuras de autoridad y poder.	A través de todas las áreas curriculares se podrá estimular el sentido crítico: • Proporcionando diferentes perspectivas y puntos de vista sobre los fenómenos físicos y sociales. • Haciendo énfasis en la relatividad y en el carácter perfectible del conocimiento humano. • Deteniéndose en las controversias entre las teorías y los diferentes puntos de vista. • Realizando sesiones de evaluación conjuntas entre estudiantes y profesores. • Estimulando la búsqueda de nuevas alternativas para la solución de problemas. • Considerando los errores como elementos valiosos y como parte del proceso de aprendizaje. De esta forma, los docentes, desde su respectiva área, podrán favorecer el que los alumnos tomen posiciones autónomas ante el saber impartido y construyan argumentos cada vez más sólidos.	La institución educativa podrá estimular la formación de un pensamiento crítico si: • Las actividades extra-académicas que organice permiten la participación de diferentes expresiones culturales,políticas, ideológicas, sociales, etc. • Si en forma permanente y sistemática se organizan actividades que confronten la teoría con la práctica, lo extrictamente académico con las vivencias cotidianas, las realidades sociales de los estudiantes con otras realidades.	La construcción colectiva del PEI, entendido éste como un proyecto a largo plazo en permanente reelaboración, deberá constituirse en un verdadero espacio de crecimiento colectivo, en el que todos los miembros del establecimiento puedan, de manera autónoma, proponer nuevas opciones y cuestionar lo ya establecido. El proceso de conformación del gobierno escolar, y del consejo estudiantil, podrán ser momentos muy propicios para estimular el espíritu crítico de profesores y estudiantes frente a las candidaturas y frente a los programas. La institución deberá propender por la construcción de una cultura de la evaluación que tenga como fundamento la crítica constructiva y la búsqueda de mejores opciones para la colectividad.	Los conocimientos que los estudiantes adquieren en la escuela,deberán constituirse en conocimientos útiles, que les sirvan para desenvolversen en la vida fuera de las aulas. Un conocimiento desvinculado de la realidad, es un conocimiento muerto que el estudiante pronto olvidará por su inutilidad. Si lo estudiado sirve para comprender mejor la realidad de su comunidad, para presentar nuevas alternativas,para manejarse mejor en ella, etc., la escuela estará cumpliendo un papel significativo para la comunidad.	Comprender la sociedad de hoy, con sus conflictos y peculiaridades, ubicarse con propiedad en el mundo contemporáneo, y poder tener una mirada crítica sobre él, deberá ser una meta a lograr con nuestros estudiantes. Alcanzar este propósito requiere de una escuela abierta al mundo, de una escuela en permanente contacto con la realidad nacional y mundial, y de una escuela dispuesta a cambiar todo lo que en ella resulte anacrónico para la formación de un individuo consciente de su contemporaneidad. Cabría muy bien aquí el análisis de problemas actuales (narcotráfico,maltrato, clonación, etc.).

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVEN. Y MOMEN. PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Capacidad creativa y propositiva La capacidad creativa y propositiva del ser humano está ligada con la posibilidad de ver las cosas de una manera novedosa, no convencional, de producir ideas originales y adecuadas, de enfrentarse a nuevos retos, a la incertidumbre, de crear y proponer nuevas alternativas, independientemente de las influencias sociales.De imaginarse nuevas formas de concebir el mundo y la vida.	La creatividad y capacidad propositiva, entendida también como la capacidad de buscar y proponer alternativas diferentes para resolver problemas, de relacionar de diversas formas conceptos e ideas, de aplicar de forma novedosa los conocimientos, de crear y proponer diferentes formas de expresión, de otorgarle variados sentidos y significaciones al conocimiento, etc., habla de un pensamiento flexible, crítico, antidogmático, dispuesto al cambio, entusiasmado con los nuevos retos y atento a todas las posibilidades. Estas capacidades (creativa y propositiva) podrán reforzarse en los niños y las niñas, a través de diferentes estrategias: Juegos de analogías, torbellino de ideas, distorsión de ideas, juegos de ciencia ficción, juegos de conjeturas etc. Todas estas estrategias y las demás que puedan incrementar la creatividad, deben ser realizadas en un ambiente de valoración de los aportes y elaboraciones de cada uno de los estudiantes, lo cual les estimulará para continuar ese ejercicio de invención y perfeccionamiento de sus nuevas creaciones.	Todas las disciplinas pueden aportar, de una u otra manera, a la construcción de mentes creativas y propositivas: • Haciendo conscientes a los estudiantes de que el conocimiento en cada área es un conocimiento inacabado e imperfecto, sobre el cual se hace necesario continuar la reflexión. • Permitiendo que los estudiantes busquen formas propias y novedosas para expresar sus conocimientos • Promoviendo el que los estudiantes busquen métodos diferentes a los dados por el profesor o por los libros. • Valorando sus iniciativas y propuestas • Rompiendo los límites impuestos por las ideas dominantes y las maneras establecidas de percibir las ideas. • Mirando los problemas desde perspectivas inusuales.	La institución deberá fomentar la participación activa de los estudiantes y los profesores en la solución de sus problemas cotidianos: la indisciplina, el desorden en los salones, la agresividad entre los alumnos, el bajo rendimiento académico etc., deberán ser motivo de discusión y análisis colectivo, en el que se expongan todas las alternativas de solución a ellos, y se adopten las mejores opciones. Se deberá dar la oportunidad de que tanto los profesores como los estudiantes expresen o expongan sus propuestas o creaciones. En este caso las ferias de ciencia, los foros y seminarios sobre temas sociales, las exposiciones artísticas, los festivales de teatro, danza, canto, etc., son muy propicios.	Las estructuras rígidas deberán erradicarse de las instituciones escolares creando conciencia de la necesidad de un cuestionamiento permanente frente a todas sus acciones, ya sean de tipo académico como administrativo. Es muy importante que la legislación educativa sea retomada de forma crítica y, creativa, adecuándola a las necesidades de su entorno y a su particular propuesta educativa. Las iniciativas y nuevas peleas que provengan de estudiantes o profesores, deberán ser tomadas en cuenta para su discusión colectiva, teniendo siempre en la mira el beneficio para la institución.	Los proyectos de intervención comunitaria que desde diferentes intereses y campos de acción se proponga desarrollar la escuela, deberán entenderse como laboratorios para poner a prueba la capacidad creativa y propositiva de los estudiantes. Sus propuestas en este sentido se jugarán en la práctica su posibilidad de ser viables y de lograr ese acercamiento entre la escuela y la comunidad en la mira del bien común.	Formar en la preocupación por los problemas de todo orden (económicos, políticos, científicos, culturales, sociales, etc.), que vive el mundo y nuestro país, favorecerá el que los alumnos se motiven a pensar en posibles alternativas de solución que se distancien de las tradicionales y convencionales, dándoles la oportunidad de que plasmen en ellas sus más nobles ideales de cambio, jugándole a la posibilidad de vivir de manera diferente.

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVEN. Y MOMEN. PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Juicios y razonamiento moral El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Kohlberg habla de una estrecha relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral, proponiendo tres niveles de desarrollo: el preconvencional, el convencional y el posconvencional. Estos niveles avanzan de posiciones heterónomas hacia posturas cada vez más autónomas, y de intereses particulares hacia intereses cada vez más universales.	Las formas de razonar del niño y la niña frente a la rectitud de las acciones morales, los criterios que le permiten elaborar juicios sobre lo que es correcto e incorrecto, los recibe el niño en primera instancia en su contexto familiar y social. Se espera entonces que poco a poco vaya siendo capaz de asumir posturas cada vez más autónomas frente a esos juicios, sea capaz de criticarlos, para luego llegar a elaborar razonamientos y juicios propios, a la luz de criterios cada vez más universales. La estrategia de los dilemas morales, reales e hipotéticos, que impliquen un conflicto de valores y el diagnóstico de situaciones, son estrategias muy útiles que podrán favorecer el desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes. En este trabajo es indispensable adoptar la perspectiva de los alumnos y estimular su capacidad de tomar perspectivas diferentes. Es importante, igualmente, reconocer que los conflictos morales son diferentes para las distintas edades y los diferentes grupos sociales.	Teniendo en cuenta que el desarrollo cognitivo es una condición que favorece el desarrollo moral autónomo, es preciso, a partir de las diferentes áreas, estimular en los estudiantes la búsqueda de sus propios caminos para llegar al conocimiento, el distanciamiento de los estereotipos, de los dogmas y los absolutismos. Las diferentes áreas curriculares deberán estimular el conflicto cognitivo, la toma de perspectiva social, la descentración y coordinación de puntos de vista. Igualmente se podrán aprovechar las oportunidades que cotidianamente se presentan en la clase para hacer conciencia sobre temas morales.	Promover el establecimiento de unas relaciones más equitativas entre los diferentes miembros de la institución educativa, propiciando el intercambio respetuoso de puntos de vista y la participación de la colectividad en la toma de decisiones que afecten la vida de uno de sus miembros o de la colectividad. Establecer mecanismos claros de comunicación para que los conflictos de diversa índole se resuelvan a través del diálogo, a partir del cual los alumnos ejerciten su capacidad de razonamiento moral.	La convivencia escolar deberá construirse sobre la base de la idea de una comunidad justa y democrática. El clima moral que se cree en el establecimiento educativo influirá de manera decisiva en el desarrollo moral de todos sus miembros. La imposición arbitraria, el autoritarismo, sólo generará posturas pasivas, rechazos negativos o comportamientos soterrados, que de ninguna forma favorecen el desarrollo etico-moral de las personas. Se hace indispensable por tanto, crear espacios de discusión en torno a las normas de convivencia que regirán la institución, las cuales deberán convertirse en palabra viva, con las que cada uno de sus miembros se sienta moralmente comprometido.	Paralelamente al desarrollo del juicio moral, se espera que las acciones morales sean coherentes con esos avances. Algunos autores afirman que si un individuo comprende mejor un concepto, por ejemplo el de justicia,actúa más justamente. Sin embargo, aunque es éste un factor importante, hay otros como los vínculos afectivos o las propias historias personales que en el último momento deciden la acción. En este proceso de articular juicio y acción, entra a jugar un papel muy importante el trabajo con los padres de familia, quienes también deberán estar interesado en lograr esa coherencia en el comportamiento de sus hijos e hijas.	Poner en contacto al estudiante con posturas y problemas éticos de diferentes culturas, que les permita ampliar su perspectiva del mundo,es un ejercicio muy útil de análisis y comprensión de la complejidad y del cuidado que supone el elaborar juicios morales. Este ejercicio de descentramiento y contrastación de diferentes perspectivas, puede inicialmente partir de problemas sencillos (cómo comen en la China) hasta problemas más complejos (qué concepción de mujer tienen los musulmanes).

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVEN. Y MOMEN. PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Sentimientos de vínculo y empatía Muchas de las acciones humanas son motivadas por los sentimientos; sentimientos que crean fuertes vínculos afectivos. La comprensión del ser humano como sujeto que además de racional es sujeto de pasiones y emociones, lleva a la necesidad de incorporar esta dimensión en la formación ética y moral, como elemento fundamental para la comprensión del papel que ellas juegan en las acciones morales.	La educación en los sentimientos morales deberá tener como objetivos el lograr que los estudiantes reconozcan sus propios sentimientos y los que pueden sentir los otros, se sensibilicen frente al dolor y la humillación ajena, y reaccionen frente a las injusticias sociales. En la sensibilidad del niño están implicados tanto contenidos afectivos como cognitivos, sin embargo, es necesario darle un lugar muy importante a los sentimientos que se ponen a prueba en la convivencia, particularmente los sentimientos que algunos autores denominan sentimientos morales: resentimiento, culpa, indignación y solidaridad. En este punto cumplen un papel fundamental los juegos de roles y el aprovechamiento de situaciones que permitan a los niños y a las niñas no solamente colocarse racionalmente en el lugar del otro, sino sentir lo que el otro siente, prever las consecuencias que sus palabras y acciones puedan tener en los sentimientos del otro, y ponerse en sintonía con los estados de ánimo, con los sufrimientos, las alegrías y pasiones de sus compañeros.	Cada una de las áreas podrá aportar en este proceso de educación de los sentimientos morales, no solamente propiciando en su clase un ambiente de camaradería y respeto, sino también aprovechando los contenidos específicos de su disciplina: • Las ciencias naturales, haciendo conciencia de los efectos que ha causado la acción del hombre sobre la tierra. • Las ciencias físicas y matemáticas, enfatizando sobre las repercusiones éticas y morales que han tenido algunos de los grandes avances científicos en la humanidad. • Las ciencias sociales y económicas, presentando sus reflexiones sobre los cuadros de injusticias y desequilibrios sociales.	Los sentimientos de vínculo y empatía que construye el niño y la niña, primero con sus más cercanos, y luego poco a poco con personas desconocidas pero que despiertan sus sentimientos de solidaridad y aprecio, pueden fortalecerse a través de diferentes actividades y vivencias escolares en las cuales los estudiantes tengan la posibilidad de entrar en contacto con personas que compartan sus intereses, sus gustos y aficiones. En las direcciones de grupo pueden retomarse, como tema de reflexión, las vivencias del grupo, los sentimientos compartidos, las situaciones que los hallan afectado emotivamente.	La institución escolar como espacio de encuentro humano, deberá esforzarse por fortalecer los vínculos afectivos entre sus miembros. Este propósito podrá lograrse si. • Se establece que cada uno de sus miembros es parte importante de ella. • A cada quién se le valora como profesional,como estudiante,como persona. • A los conflictos se les busca una salida dialogada. • Si se erradican las prácticas segregacionistas, discriminatorias, irrespetuosas y humillantes. • Se valoran las expresiones de afecto, de ternura, de consideración y aprecio.	Temas como la vida familiar, la vida en el barrio o la comunidad, los vínculos afectivos que unen a las personas, pueden ser trabajados en los currículos escolares, de tal forma que los estudiantes aprendan a mirar a los que lo rodean como seres humanos que sienten como él. Pueden desarrollarse temas de investigación usando la técnica de historias de vida en la que los alumnos puedan valorar, apreciar y conocer los problemas, los sufrimientos y alegrías de los protagonistas, gente de su comunidad que usualmente miraban con indiferencia.	Los videos, la literatura, los relatos y testimonios personales donde se presenten pasajes y episodios de hechos de injusticia social, ultraje y violación a los derechos humanos, en fin, todas las formas de poner en contacto al niño con el mundo de los conflictos y problemas sociales, que le permitan observar situaciones lejanas a su contexto, favorecerán la expresión y el cultivo de los sentimientos morales.

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVEN. Y MOMEN. PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Actitudes de esfuerzo y disciplina La escuela deberá tener como propósito el ayudar a formar en los estudiantes hábitos de estudio y de trabajo, lo cual supone la conciencia de que lograr una meta implica recorrer un camino, camino que estará marcado por el esfuerzo y la dedicación, y en ocasiones por el sacrificio. La escuela deberá afianzar la idea de que lo que se desea hay que trabajarlo y que bien merece la pena el esfuerzo,ya que no hay mayor satisfacción para el ser humano, que aquello que se alcanza con el trabajo, la persistencia y el esfuerzo propio.	Ayudar a la clarificación de las metas que se propongan los estudiantes, en el sentido de que sean alcanzables a su propia condición. Orientarlos en la búsqueda de las estrategias y los caminos más adecuados para alcanzarlas. Hacerlos conscientes de los requisitos necesarios para avanzar en sus logros, de lo que les falta para cumplirlos, del esfuerzo que deben hacer para lograrlos, de las dificultades y bloqueos que puedan encontrar en el camino, de los posibles alternativas para avanzar en sus propósitos, y en la necesidad de apoyarse en los otros: profesores, alumnos, familiares, para hacer realizables sus metas. Las historias de vida, el cine, la literatura podrán ser útiles para reflexionar colectivamente en torno al esfuerzo y la disciplina.	Identificar las cualidades y las capacidades particulares de cada uno de los estudiantes para orientar su esfuerzo, su disciplina y dedicación en los campos en que cada uno se desenvuelve de la mejor forma. Crear acuerdos y reglas claras sobre los compromisos académicos de los estudiantes (calidad de los trabajos, fechas de entrega, etc.) y sobre las consecuencias de su incumplimiento.	La competencia individual puede ser problemática, pero un sentido de emulación y competitividad puede favorecer el esfuerzo y la consecución de logros de los integrantes de la comunidad educativa. Ayudar a los estudiantes en la construcción de hábitos que favorezcan la mejor utilización del tiempo, hábitos de estudio y métodos de trabajo que permitan optimizar los resultados. Organización de eventos en los que se reconozca, se elogie y se estimule el esfuerzo y la tenacidad tanto en lo personal como en lo colectivo.	La disciplina y normatividad escolar no podrán ser consideradas como un fin en sí mismos, sino un medio para el desarrollo de la actividad académica y para la consecución de los objetivos que la comunidad se proponga Crear un ambiente racional, coherente, flexible de la vida escolar de manera que favorezca el trabajo y el esfuerzo productivo.	Trabajar en procura de que los hábitos y disciplina logrados a nivel escolar sean trasladados a los demás espacios en que se desenvuelve el estudiante. Organizar reuniones con padres de familia para trabajar unificadamente el problema de la creación de hábitos y disciplina.	Compenetrar a los estudiantes con los problemas del país, con sus necesidades y con el compromiso, esfuerzo y disciplina que significa para cada ciudadano, la construcción de un proyecto de país mejor para todos.

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVEN. Y MOMEN. PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Formación ciudadana A la escuela le corresponde un lugar en la educación del ciudadano,tarea que comparte con las demás instituciones de la sociedad. Esta labor deberá estar orientada hacia la formación de subjetividades democráticas y el fortalecimiento de los espacios públicos escolares.Se deberá desarrollar en los estudiantes la autonomía y el juicio político que les permitirá participar de manera activa en los asuntos colectivos, tanto en su comunidad escolar como en ámbitos más amplios. La formación ciudadana se ocupará, entonces, de crear en los estudiantes la conciencia de la responsabilidad que cada uno tiene en la construcción del destino que como seres humanos todos compartimos.	Reflexiones sobre el sujeto y la colectividad, el concepto de orden social (órdenes dados y órdenes construidos), el estudio y análisis de los fundamentos de los diferentes órdenes sociales, haciendo énfasis en las categorías de la ética y la política (vida buena, justicia, libertad, igualdad, dignidad humana y derechos humanos). Reflexión sobre la ciudadanía (parte-todo, particular-universal). Racionalidad de la norma, el sentido de la autoinstitución (la tradición liberal y la tradición democrática). Estudio del ordenamiento jurídico y político del país (participación ciudadana, tutela y estructura del Estado). Juegos individuales y colectivos y vivencias en las reglas de los juegos, ejercicios de toma de decisiones (intereses, procedimientos y acuerdos), ejercicios de construcción de órdenes colectivos, ejercicios de justicia y equidad. Análisis de experiencias éticas y políticas: personales, colectivas, en la región, en el país y mundiales. Reconocimiento de los estados emocionales fuertes y débiles asociados a las vivencias, a los núcleos conceptuales y valorativos (ejercicios de indignación, culpa, resentimiento, indiferencia, parcialidad, beligerancia, neutralidad, empatía y antipatía, experiencias de comunidad, experiencias de sociedad, de solidaridad, estados egóicos y egoístas).	De parte del área de sociales es necesario el apoyo conceptual en el reconocimiento de la evolución histórica, los contextos específicos, las acciones concretas y las consecuencias producidas, en relación con los temas de la política, ciudadanía, la democracia y la ética civil. Prácticas de justicia y aplicación del derecho y la norma en las diferentes áreas académicas Reconocimiento de los estados emocionales fuertes y débiles asociados a las vivencias en las restantes áreas académicas, y a sus núcleos conceptuales y valorativos	Análisis de situaciones y eventos: a- Programados: efemérides, fechas, semanas culturales. b- Circunstanciales: Recreos, clases, competencias deportivas. c- Sucesos extraordinarios. Vivencias en las diferentes actividades escolares, situaciones programadas y situaciones circunstanciales. Reconocimiento de los estados emocionales fuertes y débiles asociados a las vivencias transversales y a los núcleos conceptuales y valorativos.	Reflexión sobre el sentido de: Autorregulación escolar, ciudadanía escolar, gobierno escolar, manual de convivencia. Estudio de fines y de procedimientos para la convivencia. Ejercicio democrático y ciudadano de la vida escolar: PEI, manual de convivencia, gobierno escolar y participación estudiantil. Estimulación a las corrientes de opinión y al derecho de asociación de las mismas. Reconocimiento a los estados emocionales fuertes y débiles, asociados a las vivencias colectivas escolares, a los núcleos conceptuales, valorativos respectivos.	Estudio del contexto social, económico y político de la comunidad. Definición de acciones y proyectos de intervención comunitaria. Influencia de la comunidad educativa en el contexto local. Ejecución de proyectos de intervención: cooperación, movilización en relación con problemas comunitarios significativos. Reconocimiento de los estados emocionales débiles y fuertes asociados a la vivencia comunitaria, a sus núcleos conceptuales y valorativos.	Estudio del contexto social, económico y político del entorno a nivel nacional e internacional. Definición de puntos de vista político ante problemas nacionales e internacionales. Participación de la comunidad educativa en campañas de carácter nacional e internacional. Reconocimiento de los estados débiles y fuertes asociados a las vivencias nacionales e internacionales y a sus núcleos conceptuales y valorativos.

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVEN. Y MOMEN. PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Competencias dialógicas y comunicativas Estas competencias tienen que ver con una actitud de apertura hermenéutica hacia el otro, de interés por comprender el sentido de su discurso, y de incorporar lo del otro a la propia comprensión del mundo. Se fundamenta también en el convencimiento de que el diálogo es un rico encuentro de saberes, de valores, de resignificaciones y una gran posibilidad de crecer conjuntamente y ampliar los horizontes de nuestros pequeños mundos. En este sentido se deberá hacer énfasis en la complejidad de los conflictos éticos de la vida cotidiana, la cual exige un reconocimiento a la pluralidad de culturas y a la pluralidad de criterios morales que allí se expresan.	Desarrollar en los niños y las niñas las competencias comunicativas y dialógicas, supone formar en el respeto y valoración del otro y en su reconocimiento como interlocutor válido. Esto implica un proceso de descentración que permite a los estudiantes reconocer, valorar y disfrutar el diálogo con los otros. Aunque en el diálogo juegan un papel importante las competencias verbales: claridad, precisión, fluidez, éste no podrá ser el centro del trabajo que se realice con los alumnos. • El énfasis se hará en: la formación de una actitud de reconocimiento del otro, actitud autónoma y a la vez solidaria, que supone la toma de posiciones propias, pero también el reconocimiento de la autonomía del otro. • La formación de una actitud responsable frente a las posturas que se adopten. • El estímulo frente a las posturas independientes, fundadas y comprometidas.	Las diferentes áreas curriculares pueden, de diversas formas, aportar en el desarrollo de estas competencias: • haciendo énfasis en el carácter comprensivo de la lengua, posibilitando la toma de perspectivas. • facilitando el contrapunteo argumentativo sobre diferentes teorías y puntos de vista. • haciendo hincapié en el carácter colectivo de la construcción del conocimiento.	Todas las actividades que promuevan el intercambio con los otros, con diversas culturas, donde se debatan teorías, posturas religiosas, políticas, ideológicas sociales, etc., serán propicias para el desarrollo de la actitud dialógica (foros, mesas redondas, intercambios escolares, visitas a otras comunidades, invitados especiales, etc.).	La escuela deberá estar abierta al diálogo académico,al debate y a la discusión de diferentes propuestas pedagógicas, con el propósito de enriquecer y mejorar la propia. La escuela deberá crear espacios y mecanismos claros de comunicación entre las diferentes instancias, de manera que el diálogo, la argumentación racional y la consideración por el otro, se constituyan en imperativos para la resolución de sus conflictos.	La toma de posición verbal deberá estar ligada a apuestas en la vida práctica. En otras palabras, el pensamiento deberá promover la acción. No le interesa a la escuela formar grandes oradores, aunque de hecho es una habilidad deseable, pero consideramos más importante que ésta se esfuerce porque el estudiante comprenda que su discurso compromete, que la apuesta que él hace de palabra debe estar ligado a su vida personal y social. En este campo caben todas aquellas iniciativas y proyectos de trabajo con la comunidad, que traten de llevar a la práctica los deseos e iniciativas de los estudiantes.	Los grandes conflictos nacionales e internacionales pueden mirarse a través de diversas ópticas, obligando a los alumnos a pensar y buscar diferentes alternativas de solución a los problemas. La perspectiva de la ética comunicativa puede ser contrastada con otras miradas que le permitan al alumno contrarrestar y valorar las fortalezas y debilidades de las diversas concepciones.

COMPONENTES ÁMBITOS	ÁREA ESPECÍFICA	OTRAS ÁREAS CURRICULARES	VIVEN. Y MOMEN. PEDAGÓGICOS	GOBIERNO ESCOLAR	VIDA COMUNITARIA	VIDA SOCIAL
Conciencia de sus derechos y responsabilidades Uno de los propósitos fundamentales de la escuela deberá ser el de formar sujetos conscientes del valor de la dignidad humana y de los derechos y obligaciones que se derivan de este valor universal. Individuos conscientes de la importancia de respetar y hacer vivo este valor supremo. Sujetos de derechos, conocedores y defensores críticos de la legislación que los cobija y los proteje como seres humanos y como miembros de una colectividad. De igual forma la escuela deberá hacer énfasis en la inmensa gama de posibilidades que tienen las prácticas pedagógicas al acudir a los valores fundamentales de carácter universal, recogidos en la declaración de los Derechos Humanos.	Desarrollar en los alumnos la consciencia de su propia dignidad y la de los otros, implica una formación en la concepción del hombre como fin, no como medio, una formación en el respeto a la vida y a la integridad propia y ajena. Se buscará dotar al estudiante de los conocimientos, instrumentos y competencias morales que le permitan ejercer concientemente sus derechos y responsabilidades, entendida ésta como la comprensión de las repercusiones que sus actos tienen a nivel individual y social. Los Derechos Humanos deberán convertirse en un conocimiento vivencial y una toma de consciencia en torno a ellos. No podrán quedarse al nivel de una información más, deberán implicarse en sus vidas, en sus principios y fines. De acuerdo con la edad, con las circunstancias, se deberán trabajar con los niños y las niñas los principios que contempla la carta de sus Derechos, de tal manera que vayan comprendiendo la forma como ellos los afectan en las distintas fases de su vida.	Los profesores de las diferentes áreas, al generar un ambiente de respeto hacia los Derechos Humanos a través de su propia práctica, con el reconocimiento del valor y riqueza de los aportes de cada uno de sus alumnos, con su trato respetuoso e igualitario, con evaluaciones justas, con la coherencia y consistencia entre su discurso y su proceder, etc., juegan un papel fundamental en el proceso de hacer del niño y la niña, sujetos respetuosos de los Derechos Humanos. De igual forma, cada una de las áreas puede relacionar el trabajo de los Derechos Humanos con sus contenidos específicos.	La reflexión del equipo docente sobre la relación entre currículo explícito y currículo oculto, es fundamental para que las actividades de todo orden que se lleven a cabo en la escuela, estén reguladas por los principios fundamentales que contempla la carta de los Derechos Humanos. Juegan un papel importante aquí la organización de diferentes eventos, encuentros, foros, que tengan como centro este tema de los Derechos Humanos. Para los estudiantes es muy útil poder tener contacto con personas que tengan otras experiencias, que les permitan sentir sus problemas y contrastar con la realidad el respeto o la violación de la carta fundamental (niños de otras comunidades, representantes de las minorías étnicas, marginados sociales, etc.).	El trabajo participativo en torno al manual de convivencia, entendido éste como un proyecto de vida comunitaria, la conformación del gobierno escolar y del consejo estudiantil, deberán generar procesos de discusión, de negociación y de acuerdos, que permitan realmente vivenciar el derecho a la participación y a la libre expresión. Estos espacios e instrumentos con que hoy cuentan las instituciones educativas, deberán jugar un papel central en la regulación de la convivencia democrática de todos sus miembros.	La escuela, al abordar la tarea de construir una cultura de los Derechos Humanos, debe ser consciente de que este tema trasciende más allá de las paredes de la escuela, que la vivencia de ellos deberá hacerse en todos los ambientes en que se desenvuelvan los niños y las niñas. Al respecto es muy importante hacer conscientes a los estudiantes del trato que merecen las personas con las que conviven diariamente en su casa,en su barrio y comunidad,las cuales merecen un trato acorde a su dignidad humana.	La declaración de los Derechos Humanos fue un gran logro de la civilización. La historia de su consecución relata una serie de intentos por definir la dignidad y el valor básicos del ser humano y sus derechos más fundamentales. Estos intentos continúan hasta hoy. Sería conveniente que el maestro incluyera la explicación de esta historia como parte de sus enseñanzas, entre las que podrían estar la lucha por obtener los derechos civiles y políticos,la campaña por la abolición de la esclavitud,la lucha por los derechos económicos y sociales,etc.

Marco legal y constitucional[51]

La Constitución Política de 1991 colocó a los colombianos frente a un nuevo paradigma, paradigma que tocó todos los espacios de la vida social, y entre ellos de manera muy especial, el ámbito educativo. La carta sugiere la construcción de un nuevo país fundado en los principios de la democracia participativa, en el respeto y valoración a las diferencias de todo orden y en los valores de la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Políticos y educadores se pusieron a la tarea de reglamentar las disposiciones legales que facultarían a las entidades educativas a desarrollar esos preceptos constitucionales. De ese trabajo colectivo nace la Ley 115 de 1994, en la que se plasman los fines y objetivos de la educación nacional y se crean los espacios y mecanismos para hacer viable la construcción de la democracia.

De esta manera la definición de Proyecto Educativo Institucional, del currículo y el plan de estudios de las instituciones escolares, requiere enmarcarse en los horizontes de país que plantea la nueva Carta Constitucional y sus disposiciones reglamentarias. Todas ellas esbozan los nuevos referentes legales de la educación colombiana y, por tanto, del currículo en educación ética y valores humanos. Ello nos obliga a dar una mirada a estas normas y sus implicaciones.

La Constitución Política sienta las bases cuando plantea:

> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Art. 67).

También establece que:

> En todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Art. 41).

---

[51] Apartes del documento presentado por las consultoras externas al programa Lucila Cardona Jiménez Y Martha Cárdenas Giraldo, "Educación, ética y valores humanos".

La *Ley General de Educación* (1994) establece en seis de los trece *fines de la educación* (art.5º) el ideal cívico de persona que se debe formar:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley; a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

5. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

6. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración en el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

Estos fines se desarrollan como objetivos comunes en todos los niveles educativos con el propósito del desarrollo integral de los educandos:

a. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.

b. Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.

c. Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.

d. Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.

e. Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional.

f. Desarrollar acciones de orientación escolar profesional y ocupacional.

g. Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo.

h. Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos (Art. 13).

Consecuente con lo anterior, se establecen como objetivos específicos de la educación preescolar (Art. 16), de la educación básica (Art. 29), de la educación básica en el ciclo de primaria (Art. 21), de la educación básica en el ciclo de secundaria (Art. 22), de la educación media académica (Art. 30).

Además, determina como área obligatoria y fundamental la educación ética y en valores humanos (Art.23).

Sobre la formación ética y moral señala:

> La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional (Art. 25).

La Ley General de Educación plantea como enseñanza obligatoria, en todos los establecimientos oficiales o privados, en todos los niveles de la educación básica y media:

a. El estudio, comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política.

b. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo....

c. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales....

d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y

e. La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

Parágrafo primero. El estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los numerales a) y b), no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios (Art. 14).

El decreto 1860 de 1994, en su artículo 36 reza:

> ... La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

La Ley General de Educación establece otros espacios y otras acciones para el desarrollo del currículo en ética y valores humanos, en todos los establecimientos educativos del Estado y privados, como son:

1. El gobierno escolar:

En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la

conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar (Art. 142).

2. El manual de convivencia:

Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones de los estudiantes (Art. 87) y se definan sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa (Art. 17 del decreto 1860 / 94).

3. El personero de los estudiantes:

En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes (Art. 94).

4. El servicio social estudiantil:

El servicio social que prestan los estudiantes de la educación media tiene el propósito principal de integrarse a la comunidad para contribuir a su mejoramiento social, cultural y económico, colaborando en los proyectos y trabajos que lleva a cabo y desarrollar valores de solidaridad y conocimientos del educando respecto de su entorno social. Los temas y objetivos del servicio social estudiantil serán definidos en el proyecto educativo institucional (Art. 39 del decreto 1860/94).

5. El servicio de orientación estudiantil:

En todos los establecimientos se prestará un servicio de orientación estudiantil que tendrá como objetivo general el de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a:

a. La toma de decisiones personales.
b. La identificación de aptitudes e intereses.
c. La solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales.
d. La participación en la vida académica, social y comunitaria.
e. El desarrollo de valores, y
f. Las demás relativas a la formación personal de que trata el artículo 92 de la Ley 115 de 1994 (Art. 40 del decreto 1860/ 94).

Para dar respuesta a lo consignado en la Ley sobre la inclusión de la educación para la democracia en los Proyectos Educativos Institucionales, se promulgó la resolución 1600 de 1994:

> A partir del año de 1994 y de acuerdo con los lineamientos y directivas del Ministerio de Educación Nacional, todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, en sus distintos niveles de preescolar, básica y media, incluirán con carácter obligatorio, dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales, el proyecto de Educación para la Democracia (Art.1°).
>
> El Ministerio de Educación Nacional a través del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, conjuntamente con las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, diseñará y ejecutará un plan de capa-

citación de docentes en servicio y demás agentes formadores para el adecuado desarrollo de los proyectos de Educación para la Democracia. (Art. 6º).

De igual manera, y dada su importancia para Iberoamérica, cabe señalar la declaración de Mérida (Venezuela) de septiembre de 1997, donde señalan de manera enfática lo siguiente:

> Los ministros de Educación de los Países Iberoamericanos, convocados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI y el Ministerio de Educación de Venezuela y constituidos como Conferencia Iberoamericana de Educación, según lo establecido en los estatutos y el reglamento orgánico de la OEI, para proponer líneas de cooperación en educación y analizar específicamente todo lo relacionado con el tema de "La Educación y los valores éticos para la democracia.

Conocido el trabajo realizado y los logros obtenidos por la OEI a través de su programa "La enseñanza en valores para un mundo en transformación" y vistas sus realizaciones en el campo de la educación para la democracia, la instamos a que refuerce sus acciones y actividades programáticas para apoyar a los Ministerios de Educación de Iberoamérica, con el fin de incentivar la formación de valores éticos para la democracia partiendo de experiencias nacionales regionales susceptibles de ser potenciadas a través de procesos de integración y líneas de programación.

Bibliografía

BARCENA, F., *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona, Paidós, 1997.

BUXARRAIS, María Rosa, *La formación del profesorado en educación en valores, propuestas y materiales*, Bilbao, Desciée de Brouwer, 1997.

CALVO DE SAAVEDRA, Ángela, "Topografía del debate ético contemporáneo". Documento presentado al Programa Nacional de Formación de Valores.

CARDONA, Lucila y CÁRDENAS, Martha, Educación, Ética y Valores Humanos. Documento presenado al Programa Nacional de Formación de Valores, 1977.

CARRILLO, Isabel y Otras, documento: La evaluación en el ámbito de la educación moral, publicados por el O.E.I. en Educación en Valores y Desarrollo Moral, 1995.

CASTORIADES, Cornelio, *Dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona,Gedisa, 1988.

CORTINA, Adela, "La educación del hombre y del ciudadano", Miquel Martínez y María Rosa Buxarrais (comp.) en: *Educación en valores y desarrollo moral*, Institut de Ciencies de l'Educació y la Organización de Estados Americanos OE, Barcelona, 1996.

....., *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Aluda Anaya, 1994.

Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. y GÓMEZ, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, cuarta edición, 1995.

JARAMILLO VÉLEZ, Rubén, *Colombia: La Modernidad postergada.*

JAEGER, Werner, *Paideia*, Bogotá, D. C.,Fondo de Cultura Económica, 1992.

FERRÁN REQUEJO, Coll, *Las democracias*, Editorial Ariel, 1990.

FOUCAULT, Michel, *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Editorial La Piqueta, 1994.

FREUD, S., *El yo y el ello*, en: *Obras Completas*, vol. II, Madrid, Biblioteca nueve, 1978.

HABERMAS, J., *Conciencia visual y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1991.

HOBBES, Thomas, *El Leviatán*, Madrid, Editorial Sarpe, 1983.

HOYOS, Guillermo, "Ética para los ciudadanos", en: *Pensar la ciudad*, Bogotá, Tercer Mundo Editores,1996.

LOCKE, Jhon, *Segundo discurso sobre el gobierno civil*, Barcelona, Editorial Orbis, 1988.

KANT, Emanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, México D. F., Editorial Pourrúa, 1983.

KOHLBERG, L., *La psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Declée de Crouwer, 1992.

MAGENDZO, Abraham, *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, PIIE, 1996.

MARDONES, José María, "Democracia y ética civil", en: Revista *Práxis Filosófica*, No. 5, U. del Valle, 1995.

MARTÍNEZ, Miguel y PUIG, José María, "Perspectiva teórica y de investigación en la educación en valores. EL GREM de la Universidad de Barcelona", en: *Educación de valores y desarrollo moral*, Institut de Ciencies de l'Educación y Organización de Estados Iberoamericanos OEI, Barcelona, 1996.

MARTÍNEZ, M., "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas", en: *Revista Iberoamericana de Educación*,No. 7, 1995.

MEJÍA, Marco Raúl y RESTREPO, Gabriel, "Formación y educación para la democracia en Colombia. Apuntes para un Estado del arte", Unesco-Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1996.

MEJÍA, Marco Raúl, Reconstruyendo la cultura escolar, mimeo, octubre de 1995.

....., La refundación de la escuela y la educación. Documento en mimeo, CINEP, 1995.

MELO, Jorge Orlando, Algunas consideraciones globales sobre modernidad y modernización en Colombia. El despertar de la modernidad. Foro nacional por Colombia, 1991.

PAPACCHINI, Angelo, Dignidad, autonomía y solidaridad: Un mapa de valores para la educación. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Ética y Formación de Valores Democráticos, Sasaima, 1998.

PAYA, Monserrat, *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1997.

PIAGET, J., *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontana, 1983.

PIAGET y otros, La nueva educación moral, Buenos Aires, Losada, 1965.

PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 1996-2005, documento del Ministerio de Educación Nacional.

RESTREPO, Luis Antonio, *Proceso histórico de los Derechos Humanos en Colombia*, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1995.

RORTY, Richard, *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1971.

SALES, A. y GARCÍA, R., *Programa de educación intercultural*, Bilbao, Declée de Brouwer, 1997.

SÁNCHEZ, Gonzalo, *Guerra y política en la sociedad colombiana*, El Áncora, 1991.

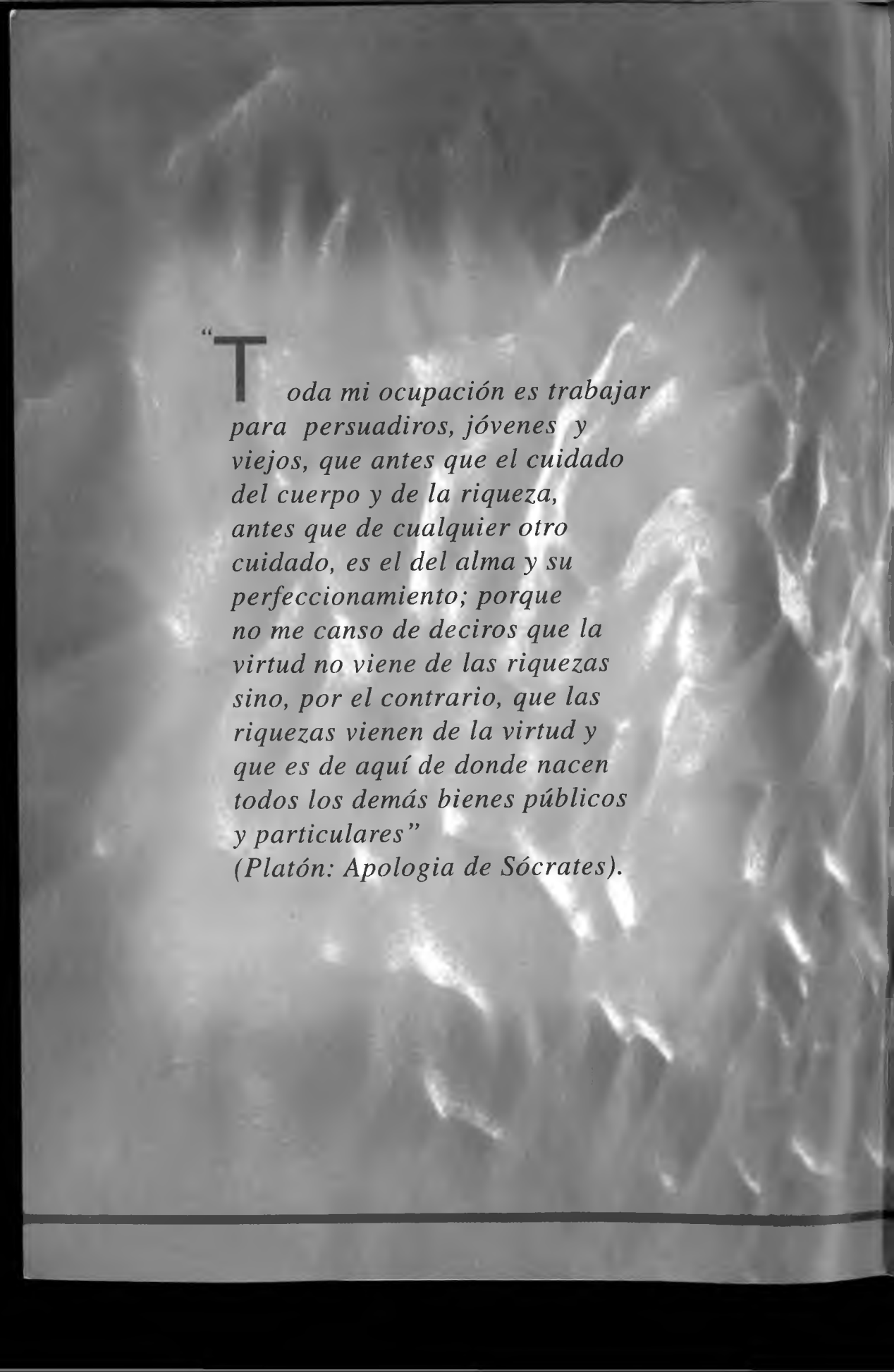
SÁNCHEZ, Ricardo y BAYONA, Arnulfo, "Hacia una cultura escolar democrática, elementos para democratizar la escuela", en: *La reforma Educativa en Colombia. Desafíos y perspectivas*, PREAL, Instituto SER de investigación, 1997.

TORRES, Jurjo, *El currículo oculto*, Ediciones Morata, cuarta edición, 1996.

VYGOTSKY, L. S., Los procesos psicológicos superiores, editorial Crítica, segunda edición, 1989.

....., *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, 1979.

WEINSTEIN, Luis, "El desarrollo a escala humana y la crisis evolutiva, la opción por la salud integral", en: Memorias OEI, nov./1995.



"Toda mi ocupación es trabajar para persuadiros, jóvenes y viejos, que antes que el cuidado del cuerpo y de la riqueza, antes que de cualquier otro cuidado, es el del alma y su perfeccionamiento; porque no me canso de deciros que la virtud no viene de las riquezas sino, por el contrario, que las riquezas vienen de la virtud y que es de aquí de donde nacen todos los demás bienes públicos y particulares"
(Platón: Apologia de Sócrates).