

Un análisis crítico a las políticas educativas colombianas que orientan la formación ética y la convivencia¹

Angela Tatiana Aguirre -Valencia^{2*}

Universidad San Buenaventura, Cali

Luis Alfonso Ramírez- Peña³

Universidad San Buenaventura, Cali

*Autor de correspondencia: angelatatiana@hotmail.com

Para citar este artículo / Reference this article / Para citar este artigo

Aguirre-Valencia, A. & Ramírez-Peña, L. (2025). Un análisis crítico a las políticas educativas colombianas que orientan la formación ética y la convivencia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 9(17), 43 -78. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog25.11091702>

Recibido: 20 de noviembre de 2024 | Revisado: 20 de enero de 2025 | Aceptado: 11 de febrero de 2025

Resumen: Los ambientes de intolerancia están presentes en el diario vivir de las instituciones educativas, razón suficiente para que las políticas educativas emanadas por el MEN planteen orientaciones educativas precisas para la enseñanza del respeto por el otro. Precisamente, el presente artículo presenta un análisis crítico de las políticas educativas que, en Colombia,

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación “Un enfoque ético en el discurso pedagógico colombiano” avalado por la Universidad San Buenaventura de Cali, Colombia.

² Magíster en Filosofía, Universidad Tecnológica de Pereira. Estudiante de Doctorado, Universidad San Buenaventura de Cali. ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-2588-4597>. Email: angelatatiana@hotmail.com. Cali, Colombia.

³ Doctor en Educación, Newport University. Docente, Universidad de San Buenaventura. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4237-9648>. E-mail: luisalfonso5@yahoo.com. Cali, Colombia.



orientan la formación ética, en valores y las relacionadas con la formación para la convivencia y la paz. El objetivo del documento, que hace parte de una investigación doctoral en curso, es analizar los alcances y vacíos en la formación ética y para la convivencia desde políticas públicas educativas. Con una metodología cualitativa y un enfoque hermenéutico crítico, se realiza un abordaje teórico de las políticas. Se encuentra que, a pesar de presentar orientaciones con potencial y, en teoría, bien intencionadas y estructuradas para el ámbito de la formación ética y la formación para la convivencia pacífica, son políticas que pueden generar confusión a los docentes, sobre todo en su implementación en el aula, porque, entre otras razones, no están alineadas con la realidad al interior de las instituciones educativas del país. Se concluye que, existe un desconocimiento por parte de los gobiernos y autoridades que orientan las políticas, con respecto al escenario que se vive al interior de las I.E y en general, al interior de las comunidades educativas.

44

Palabras clave: coexistencia pacífica, competencia, diálogo intercultural, educación para la paz, política educacional (Tesauros).

A critical analysis of Colombian educational policies that guide ethical training and coexistence

Abstract: Intolerance is present in the daily life of educational institutions, prompting the Ministry of National Education (MEN) to propose specific educational guidelines for teaching of respect for others. Precisely, this article presents a critical analysis of the educational policies that, in Colombia, guide ethical training, values and those related to foster coexistence and peace. The objective of this document, which is part of an ongoing doctoral research, is to analyze the scope and gaps in ethical training and for coexistence from educational public policies. With a qualitative methodology and a critical hermeneutical approach, a theoretical approach to policies is carried out. It is found that, despite presenting guidelines with potential and, in theory, well-intentioned and structured for the field of ethical training and peaceful coexistence, those policies generate confusion among teachers. At



the moment of being implemented in the classroom, the policies are not aligned with the real context of educational institutions. It is concluded that there is a lack of knowledge on the part of the governments and authorities that guide the policies, regarding the scenario that is experienced within the schools and in general, within the educational communities.

Keywords: peaceful coexistence, competition, intercultural dialogue, education for peace, educational policy (Thesaurus)

Uma análise crítica das políticas educacionais colombianas que orientam a formação ética e a convivência

Resumo: Ambientes de intolerância estão presentes no cotidiano das instituições educativas, o que justifica que as políticas emanadas pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) da Colômbia proponham orientações claras para o ensino do respeito pelo outro. Este artigo apresenta uma análise crítica das políticas educacionais que, na Colômbia, orientam a formação ética, em valores, e aquelas relacionadas à formação para a convivência e a paz. O objetivo do documento, parte de uma pesquisa doutoral em andamento, é analisar os alcances e lacunas da formação ética e da convivência a partir das políticas públicas educacionais. Utilizando uma metodologia qualitativa e uma abordagem hermenêutica crítica, realiza-se um estudo teórico das políticas. Constatou-se que, embora apresentem orientações com potencial e, em teoria, bem-intencionadas e bem estruturadas para esses campos, tais políticas podem gerar confusão entre os docentes, especialmente em sua implementação em sala de aula, pois não estão alinhadas com a realidade vivida nas instituições educativas do país. Conclui-se que há um desconhecimento, por parte dos governos e autoridades responsáveis pelas políticas, sobre o cenário real vivenciado no interior das instituições e, de modo geral, nas comunidades educativas.

45

Palavras-chave: convivência pacífica, competência, diálogo intercultural, educação para a paz, política educacional (Tesauros).



Introducción

La necesidad de una mayor reflexión y acción alrededor de un asunto como la promoción de ambientes éticos en la educación del país se está haciendo evidente en factores como el aumento de ambientes violentos en el aula, el acoso escolar, los pocos espacios de diálogo y debate en torno a problemas éticos y la poca participación al interior de las instituciones educativas por parte de los estudiantes. En términos generales, uno de los problemas persistentes es el mínimo componente ético que se incluye en las políticas públicas.

Investigaciones como la de Rubio (2018), acerca de la historia de la enseñanza de la ética en Colombia, plantean que el MEN no orienta con claridad en sus políticas cómo sería la actividad pedagógica dirigida a la educación y formación en valores, y simplemente se remite a la definición de términos relacionados con ética y valores humanos que en nada orientan sobre su práctica pedagógica. Por su parte, un informe de la Defensoría del Pueblo (2024) sobre la educación en derechos humanos, reveló que la formación de los docentes en este ámbito obtuvo un puntaje del 25%. De acuerdo con la entidad, el resultado sugiere que Colombia diseñe una política de formación a docentes con estándares en materia de educación en derechos humanos.

Precisamente, la temática a tratar en este artículo son los alcances y vacíos de las políticas educativas que en Colombia se relacionan con el ámbito formativo de la ética y la convivencia, con el fin de determinar qué tanto están planteando orientaciones realistas encaminadas a la formación para la convivencia. La pertinencia del ejercicio reflexivo radica en la intención de despertar en el lector una postura crítica frente a lo que se viene concibiendo como “calidad educativa” en Colombia; y en la motivación, a que se involucre en las directrices educativas, la reducción de los niveles de violencia e intolerancia que se vive en las aulas, con orientaciones y prácticas más aterrizadas a la realidad. Porque, en términos amplios, las



orientaciones desde las políticas educativas para el mejoramiento de las relaciones humanas en la escuela no son suficientes y son confusas para los maestros, para las comunidades educativas y, en general, para las I.E del país.

Metodología

El presente artículo de reflexión hace parte de una investigación documental con un método cualitativo y un enfoque hermenéutico. Para el análisis de las políticas públicas se utilizó el Análisis crítico del discurso. Esta técnica posibilitó ir más allá de la descripción de los contenidos evidentes e indagar cómo el discurso en las políticas públicas edifica y representa determinadas nociones de ética, convivencia y calidad educativa. El proceso se desarrolló de acuerdo a tres niveles de lectura: comprensiva, como primer acercamiento al texto y sus propuestas; analítica, enfocada en la identificación de los términos clave, las relaciones de los significantes, los silencios y las contradicciones de los discursos en la relación de la ética y la convivencia; y crítica, para descubrir las implicaciones ideológicas y las relaciones que se pueden encontrar en la formulación de estas políticas, contrastándolas con la realidad y las teorías que defienden una ética emancipadora. El proceso se desarrolló en cuatro fases que se describen a continuación:

47

Primera fase: Se realiza una breve descripción del Plan Nacional de Educación 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2016); posteriormente, se plantea un análisis crítico donde se identifica lo que se está asumiendo como formación ética y el lugar que está ocupando en términos de “calidad educativa”.

Segunda fase: Se realiza una breve descripción de los Lineamientos curriculares para la educación Ética y valores humanos (Ministerio de Educación Nacional, 1998); posteriormente, se plantea un análisis crítico donde se identifican sus alcances y vacíos en su implementación en el aula.

Tercera fase: Se realiza una breve descripción de los Estándares básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004);



después, se plantea un análisis crítico sobre su pertinencia y relación con la formación del ámbito ético.

Cuarta fase: Se realiza una breve descripción de la Cátedra de la paz (Ministerio de Educación Nacional, 2015); seguidamente, se plantea un análisis crítico sobre sobre sus alcances y vacíos.

Para el desarrollo de este análisis crítico nos basamos en una concepción de la formación ética que va más allá de la adquisición de conocimientos o habilidades. Nos fundamentamos en autoridades como Freire (1969), entendiendo la ética en la educación como un proceso de toma de conciencia crítica y de humanización, de reflexión sobre la práctica social en una búsqueda de relaciones justas y dignas. El diálogo, por su parte, lo entendemos más allá de un simple intercambio de información. Siguiendo a Habermas (1985), el diálogo es un espacio para el entendimiento mutuo y la construcción de consensos racionales, libre de coacción. Concepto de diálogo que, desde nuestra reflexión, logra un complemento con la propuesta freireana, donde el diálogo es amoroso, humilde y crítico, fundamental para la emancipación. De igual forma, nos fundamentamos en visiones como la de Trujillo (2009), en lo tocante a la crítica a la reducción de la formación ética a competencias que se puedan medir en función del mercado.

Resultados y discusión

Breve descripción del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) desde el rastreo de las nociones de formación ética y convivencia

El PNDE 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2016), como documento orientador de la actividad educativa del país para el último decenio, expresa con frecuencia la relevancia otorgada a la formación ética en las aulas de Colombia, desde el mismo planteamiento de su Visión. En efecto, la Visión del plan formula que, el Estado, deberá, entre otros aspectos, promover “valores y actitudes éticas” desde la primera infancia, el desarrollo integral del ciudadano enmarcado en el respeto por el otro y la promoción



de la convivencia, en el contexto de un país que propende por el desarrollo económico, político y social posterior a la crisis que ha dejado el histórico conflicto armado. Además, que pueda enfrentar las exigencias del mundo actual, esto es, que apueste por la innovación, el desarrollo de la ciencia, la implementación y uso de las nuevas tecnologías. Se interpreta desde el documento, que como pilar del desarrollo económico y social de una nación, el respeto por el otro y una sana convivencia, deben ser objeto de atención primaria, siendo improbable superar los índices de pobreza y alcanzar un desarrollo social, sin ocuparse de antemano de los problemas éticos que se viven en el país y que pueden observarse a diario al interior de las aulas de las instituciones educativas de cualquier nivel.

Seguidamente, el PNDE determina una serie de desafíos estratégicos para el cumplimiento de la Visión trazada. Específicamente, el desafío séptimo plantea “Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 6). Para ello, el PNDE se refiere a la necesidad de un cambio de paradigma en la educación colombiana, en el que la pedagogía no se limite meramente a la transmisión de información, sino a la formación integral del ser humano, como ciudadanos que aporten al proyecto colectivo de nación, desde el respeto y valoración de la diversidad. En un tipo de formación que, como prioridad, propenda por generar ambientes de paz (Ministerio de Educación Nacional, 2016). La invitación desde el PNDE es a desarrollar un diálogo a nivel de nación, propendiendo por lograr acuerdos alrededor de cómo debe ser ese nuevo paradigma educativo.

49

El documento reconoce, asimismo, la necesidad de formar a los docentes en este nuevo proyecto educativo, de apoyar y promover planes que apunten a los propósitos enunciados. El nuevo paradigma que se propone construir en el diálogo colectivo de nación, exige definir lineamientos curriculares acordes, lo que implica revisar los existentes, a la luz de lo que a nivel de nación se considere necesario para construir la paz desde el camino de la



educación. El documento expresa que la discusión deberá integrar a las diferentes comunidades educativas y sociedades académicas con todas sus particularidades y diferencias, y que el espacio y las condiciones del diálogo deberán ser garantizados. El objetivo será el logro de consensos sobre las transformaciones que tendrá el currículo educativo colombiano, desde la formación integral del ciudadano (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En términos generales, el séptimo desafío expresa el deseo de una nación que quiere construir la paz, con la inclusión de las diferentes comunidades y grupos vulnerables que han sido marginados por décadas. Específicamente, se plantean unos lineamientos que orientan al logro de la paz, la inclusión social, y “el respeto a la ética” (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Para medir qué tanto se esté avanzando con la implementación del PNDE 2016-2026, y específicamente en lo relacionado con la puesta en marcha del desafío séptimo, se determinaron unos indicadores, todos relacionados con cifras y porcentajes de acceso, permanencia y aprobación en el sistema educativo, en todos sus niveles, para población en general; y en la medición de los índices de paridad por género, por grupos étnicos, por discapacidad, víctimas del conflicto armado que tienen acceso y permanecen en las IE, y el porcentaje de IE que implementan programas para mejorar el clima escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Un análisis crítico del Plan Nacional Decenal de Educación

El PNDE 2016- 2026 es una política que para el presente decenio plantea la necesidad de fortalecer una formación ética desde las aulas, una que promueva ambientes de convivencia, desde el contexto de un país que está en búsqueda de una paz estable. Así, reiteradamente, ésta política relaciona la formación ética con la educación para la paz, desde el trasfondo del conflicto armado en Colombia, orientándose dinámicas pedagógicas que tengan como objetivos la reconstrucción de la memoria de la guerra en el país, la visualización y reconocimiento de las víctimas, el restablecimiento de los derechos de las comunidades marginadas, el planteamiento de



propuestas discursivas para la resolución de conflictos, entre otras tareas que la ciudadanía colombiana debe adelantar a partir del acuerdo de paz y que deben asumirse también como responsabilidades desde el sistema educativo.

Se advierte, asimismo, que el ámbito ético debe ser transversal en todos los planes, asignaturas y dinámicas de las instituciones educativas, obedeciendo a un nuevo paradigma educativo que ha de propender por la formación del ciudadano integral, superando la clásica transmisión de conocimientos. Lo que no se observa desde el documento, es de qué manera se orientaría esa ética, ni cuáles serían sus dinámicas para un trabajo escolar, ni cuáles serían esas estrategias pedagógicas a desarrollar en el aula. También, si el plan determina que la educación ética debe ser transversal, debería especificar cómo se relaciona con otros campos, asignaturas y dinámicas de las IE. Igualmente, se corre el riesgo de que, al no orientarse claramente su transversalidad, muchos docentes la obvien en sus procesos o le den un manejo superficial por cuestiones de tiempo o de intereses particulares.

51

El documento reconoce la necesidad de un tipo de formación y actualización docente, que posibilite una formación ética pertinente, pero no aclara cómo lo hará posible. Lo que puede terminar siendo una buena intención que se quede plasmada en el documento, porque en la realidad del aula aún no se materializa. Lo cierto es que, al no tener orientaciones ni una formación adecuada, los docentes no implementan herramientas pedagógicas que permitan experiencias importantes de aprendizaje. Porque la enseñanza de la ética no puede compararse con la de otros campos; de hecho, desde la presente mirada crítica, la formación ética no se refiere a un campo del saber, sino a toda una experiencia transversal de las IE. En ese sentido, se considera que todos los docentes deberían ser capacitados continuamente para la atención de contenidos éticos que puedan ser abordados en cualquier momento de la vida institucional y desde cualquier campo del conocimiento.



Por otro lado, el quinto lineamiento específico del desafío séptimo (Ministerio de Educación Nacional, 2016) parece identificar la formación ética con el desarrollo de competencias, específicamente, las ciudadanas:

Quinto lineamiento: Implementar una formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio emocionales y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 56)

Identificar la formación ética con el desarrollo de competencias ciudadanas, es bastante debatible por lo que el concepto mismo de “competencia” implica. El concepto se relaciona con la formación para el trabajo y la productividad; es un término que obedece al desarrollo de habilidades para el sistema económico y productivo, y para, de alguna manera, ganar la competencia a otros, en un mundo donde no hay oportunidades para todos. CEPAL y UNESCO, por ejemplo, no hacen referencia a la urgencia de una educación para forjar humanidad, sino para desarrollar capital humano (Trujillo, 2009). Bajo el mismo criterio, desde las políticas públicas se ha considerado que la educación debe promover el desarrollo de una serie de capacidades también en lo referente a las relaciones humanas, a las que han denominado “Competencias ciudadanas”, capacidades que deben poder evaluarse como eficientes. Cuta (2023), en su estudio sobre el discurso del desarrollo humano en políticas educativas de Colombia como el PNDE, plantea que:

Hay una reducción de los fines holísticos de la educación, a fines inmediatos para la productividad encaminados a las competencias. Por lo tanto, el propósito del conocimiento en el PNDE es materializar las capacidades de las personas en factores que contribuyan al desarrollo económico y social de la nación. (p. 53)

Y en la investigación de Rojas et al. (2020), alrededor de las políticas educativas en Colombia, se determina que:



El modelo de nación está determinado a partir de una serie de competencias ciudadanas que son evaluadas desde parámetros estandarizados y homogéneos en los procesos de formación, lo que obedece a exigencias de orden económico que inciden en la cohesión social, colectividad y solidaridad que se requiere para la construcción cultural del currículo. (p. 82)

Por lo pronto, se considera desafortunado y desacertado concebir el desarrollo ético como una competencia, esto es, como la adquisición de habilidades y capacidades para el campo productivo. Por el contrario, una ética en el aula, como planteaba Freire, ha de dignificar a todos sus integrantes, visibilizando y valorando a ese otro que es diferente, pero igualmente valioso, en el diálogo de aula, por lo que una formación ética deberá propender por desarrollar valores como la solidaridad y la comprensión entre estudiantes que serán futuros ciudadanos. Ha de ser una ética que se centre en el desarrollo de valores como el respeto, la solidaridad, la valoración, la inclusión. Porque por más que las políticas educativas del país se orienten a impulsar el desarrollo en términos de productividad, no se logrará esa transformación económica mientras el país esté en guerra. Esto es, si Colombia sufre las consecuencias de una larga historia de odio hacia el otro, y el PNDE (Ministerio de Educación Nacional, 2016) tiene como bandera del progreso, el camino hacia la paz, lo lógico es que la prioridad sea aprender a entender y a respetar a ese otro. Ahora bien, el PNDE es reiterativo en la necesidad de responder a los desafíos para la paz, pero no determina cómo se articularía específicamente la ética con este proceso, qué expertos y experiencias significativas podrían servir como orientadores, cómo se lograría esa reivindicación de las comunidades marginadas durante el conflicto.

53

Por otro lado, adoptar una idea de formación ética que sea responsable con los diferentes tipos de comunidades educativas que existen en el país, también es un asunto a analizar. El documento parece desconocer que el país,



al poseer una población tan diferenciada, debe, primariamente, orientarse por definiciones de una ética que no atenten contra esa diversidad. En el sentido de que establecer temáticas específicas a orientar, podría no impactar, no ser pertinente o intentar homogeneizar a todos los grupos poblacionales.

En su investigación alrededor de la educación rural, orientada desde el PNDE, Cardona (2023) advierte que:

No ha existido un compromiso sólido por parte del Estado en la implementación de las estrategias formuladas en la Ley General de educación y de los planes decenales. La educación para estas poblaciones aún está caracterizada por prácticas educativas poco profundas y descontextualizadas, reforzando una idea general y universal de la educación, a través de currículos acríticos, desadaptados y vacíos de las particularidades de los contextos. (p. 75)

¿Cómo orientar una ética para las IE urbanas, rurales, de inclusión, de comunidades indígenas, raizales, de desplazados, entre otras particularidades sociales, de forma universalmente válida?

Finalmente, uno de los puntos más objetables, tiene que ver con la forma como se pretende medir la eficacia en la implementación del PNDE (Ministerio de Educación Nacional, 2016), específicamente, en lo que se refiere al desafío séptimo. La evaluación se refiere a medir, a partir de porcentajes, el acceso y permanencia de diferentes grupos poblacionales al sistema educativo, sobre todo, en lo referente a la equidad de género, a la participación de las víctimas y grupos marginados, y al porcentaje de instituciones educativas que implementan programas para mejorar el clima escolar. Pero, surgen interrogantes: ¿Se puede medir de manera efectiva el mejoramiento en términos de convivencia, sencillamente con porcentajes de ingreso y permanencia? ¿Se pueden evaluar los valores morales o ser medidos de alguna manera cuando éstos son de naturaleza personal o cultural? Definitivamente, se considera que se requiere de otro tipo de análisis.



Se considera un desacuerdo evaluar el éxito o no, en la formación para la convivencia y la ética, a partir de cifras que no tienen en cuenta los contextos, las circunstancias y las particularidades de los diferentes grupos humanos y que ni siquiera están haciendo alusión a cambios comportamentales. Sería pertinente, por ejemplo, analizar los niveles de convivencia entre los grupos escolares, el impacto de proyectos relacionados con la convivencia al interior de las instituciones educativas, el mejoramiento de los ambientes de aula a partir de la comunicación, la baja en los niveles de bullying escolar. En general, la ética requiere de un tratamiento mucho más profundo.

Breve descripción de los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores

Los lineamientos se refieren a una propuesta para la enseñanza de la ética y la moral dirigida a niños y adolescentes colombianos, concertada por un grupo de expertos convocados por el MEN y publicada en 1998. Los lineamientos presentan una extensa fundamentación teórica desde debates en filosofía, desde propuestas alrededor del desarrollo moral en psicología, desde el análisis y consideración del contexto cultural y social colombiano, y desde la crítica al mismo cuerpo teórico que plantea, lo que otorga a los actores de la educación en el país un buen panorama ideológico de base. Más que dirigir, pretenden invitar a la reflexión a quienes participan del campo de la educación, y a fomentar el diálogo en la comunidad educativa sobre los contenidos, herramientas y pedagogías que permitan hacer un trabajo responsable en el ámbito. Como lo plantea el documento, no se pueden ofrecer orientaciones como si fueran última palabra en un ámbito inherente a la formación del ser, porque el humano es cambiante y el contexto siempre es determinante (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

También, se reconoce la diversidad de los ciudadanos colombianos y la necesidad de que, desde las políticas educativas, sean respetados en sus diferencias, propendiendo por alcanzar puntos de encuentro y de entendimiento sin afectar las particularidades de los individuos y grupos.



Concibe, además, a la ética y la moral como un proyecto en el que debería participar, para su construcción y puesta en marcha, toda la comunidad educativa al interior y alrededor de los planteles, donde, a través del diálogo, se posibilite escuchar lo que el contexto y la comunidad de cada sector necesita. La formación ética y moral se concibe más como una práctica educativa transversal que como una asignatura con contenidos específicos. Prácticas que deberían atravesar todas las actividades de las instituciones educativas desde el aula y fuera de ella.

Un análisis crítico a los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores

Para empezar, podría decirse que los lineamientos son realistas en tanto aclaran que la formación ética y moral no hace milagros ni es responsabilidad exclusiva de la escuela ni del maestro. Es importante la aclaración porque a la formación ética en la escuela se le suele otorgar mayor responsabilidad de la que puede alcanzar, en tanto la ética y la moral, dependen también de factores familiares, culturales, sociales, económicos e incluso, religiosos, que pueden escapar al dominio escolar. También es realista, porque es consciente de la complejidad del trabajo formativo para el maestro. Reconoce que la tendencia, históricamente hablando, es la de un maestro como figura absoluta de autoridad, última palabra en el aula y fuera de ella. Precisamente, los lineamientos orientan un cambio de paradigma de maestro, uno que posibilite puntos de encuentro en medio de la diversidad de su aula y sea asertivo al abordar situaciones que pueden ser sensibles a los contextos de los estudiantes.

Otro aspecto a resaltar, es que los componentes sugeridos concuerdan en gran medida con lo que realmente se está haciendo en el aula, desde el trabajo de docentes comprometidos. Es así como, un estudio de la Fundación Compartir (2015) arrojó que:

Los problemas que desarrollan los docentes de ética en el aula están estrechamente relacionados con algunos objetos de conocimiento



y preocupación que son centrales en la Educación en ética y valores humanos, como son: la autonomía y la autorregulación; la capacidad de diálogo; la capacidad para trasformar los conflictos y los entornos; la promoción de la comprensión, del pensamiento crítico; el desarrollo del razonamiento y de los sentimientos morales. Se encontró también que los aprendizajes que se pretenden propiciar, se asocian y se vinculan con las competencias ciudadanas, las cuales en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se postulan desde una perspectiva transversal que busca una integración de las distintas áreas disciplinares. (Fundación Compartir, 2015, p. 14)

Igualmente, es importante su invitación a asumir la formación democrática de un modo más amplio, y no como se ha venido desarrollando en las I.E, como un proyecto que se reduce a la elección de representantes estudiantiles, antes que una vivencia diaria de participación, de escucha, de inclusión y de respeto a las diferencias. Asimismo, es de resaltar que los lineamientos hagan referencia constante a formar en competencias dialógicas y comunicativas para fomentar el diálogo como mecanismo de entendimiento en la diferencia y como facilitador de la convivencia, como medio para que los estudiantes resuelvan sus conflictos, y a su vez, ejerciten el razonamiento moral. Competencias que no se refieren a la simple habilidad de hablar y escuchar, sino que implican una actitud profunda de apertura y respeto hacia las ideas y perspectivas de los demás (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Ahora bien, hay que señalar algunos vacíos en los lineamientos. Para empezar, es paradójico que la educación ética y moral para Colombia siga teniendo como referente orientador unos lineamientos del año 1998. Hasta el momento, no hay nuevas orientaciones específicas en el ámbito, aun cuando desde el mismo documento se plantea que la ética y la moral son conceptos que requieren un análisis constante y actualizado, debido a que se van transformando con todos los cambios sociales y culturales que se van



presentando con los avances en el mundo. Además, hace falta claridad sobre la definición de conceptos como ética, moral y valores.

Por otro lado, sigue existiendo el vacío del momento de la práctica educativa. Esto es, las orientaciones concretas para un trabajo en el aula son generales, se orientan algunas metodologías o herramientas pedagógicas como guía al docente, pero solo se nombran sin entrar en detalle. Parece desconocerse, además, la realidad al interior de las I.E en cuanto a que, para la denominada asignatura de ética, los docentes designados no necesariamente tienen la competencia ni la intención de guiarse por los objetivos descritos en el documento, porque, desafortunadamente, es una asignatura considerada de “relleno”, a veces con intensidad horaria de una hora semanal y asignada al docente que le falta carga académica. Y esto obedece a que las I.E en muchas ocasiones tienen otras prioridades educativas, al disminuir carga horaria para la formación ética, y no determinando, para ello, docentes idóneos.

58

Ahora bien, no se quiere decir con ello que la formación ética deba estar en manos de especializados docentes, porque la ética es una práctica que debe permear toda la labor educativa y debería ser capacidad de cualquier docente; más bien se hace referencia a que los docentes que la orientan deberían al menos poseer la voluntad efectiva de formar en los valores que la institución ha designado como parte de su misión. Además de que, desde los organismos responsables, debería ofrecerse capacitación constante a todos los integrantes de las I.E, que les permita ser asertivos ante conflictos de contenido ético que pueden surgir en cualquier momento y espacio de la vida escolar.

Por eso se plantea que los lineamientos parecen ir en contravía de algunos intereses de las instituciones educativas y del mismo Ministerio de Educación, en tanto plantean que la formación ética debe permear toda la actividad educativa y deben dedicarse mayores espacios y tiempos para ello, más allá de ser una asignatura. En efecto, el MEN ha dado prioridad a las áreas denominadas básicas o fundamentales en lo referente a la carga



académica. Pero la tendencia de las I.E es otorgarles mayor carga horaria a áreas básicas como matemáticas, ciencias naturales, castellano, ciencias sociales e inglés, con el objetivo de obtener mejores resultados en las pruebas internas y externas. Da la impresión de que existe una preocupación mayor por obtener mejores resultados en las pruebas, que por mejorar la convivencia en los planteles y en la comunidad educativa en general. De hecho, los resultados en las pruebas Saber 3, 5, 9, 11 y los resultados en las pruebas PISA, son factores para medir la “calidad de la educación”, de acuerdo al PNDE (Ministerio de Educación Nacional, 2016), lo que termina por ser factor de presión para las I.E.

Desde los lineamientos en educación ética y valores (Ministerio de Educación Nacional, 1998), se hace referencia a otro tipo de valoración, que no califique ni sea punitiva, sino más bien, que sea un proceso de reflexión y mejora, lo que parece muy acorde a este ámbito de formación. Ahora bien, los lineamientos carecen de claridad sobre el tipo de evaluación en la formación ética, esto es, cuáles serían los instrumentos o las metodologías.

59

Por otro lado, se está de acuerdo, como plantean los lineamientos, en que la comunidad perteneciente al contexto de cada I.E pueda participar en la discusión sobre los valores que se piensan orientar desde la institución. Pero, ¿Cómo lograr que la comunidad participe efectivamente, y se interese por los asuntos de la institución? Toda vez que se observa que las familias de los estudiantes y la comunidad en general evita el contacto con las I.E, mostrando apatía por las convocatorias institucionales, desmotivando el llamado de los docentes y directivas, y obstaculizando la construcción colectiva de un proyecto ético.

Al respecto, la Fundación Compartir (2015) reveló que, entre las experiencias realizadas por docentes para la formación ética, se tenían en cuenta en un 73% a los estudiantes, mientras que sólo el 27% pudo involucrar a otros docentes, a la familia, a la comunidad y a otras organizaciones. Otro punto para reflexionar, es la transversalidad de la formación ética y moral,



porque no es una realidad en las I.E. Así, la investigación de la Fundación Compartir (2015) acerca de cómo enseñan ética los maestros colombianos, evidenció que el porcentaje de diálogo entre las disciplinas y el trabajo pedagógico mancomunado en las experiencias revisadas, es solo del 33%, “siendo la interdisciplinariedad de la enseñanza de la ética, un aspecto poco visible” (Fundación Compartir, 2015, p. 11).

Breve descripción de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

Esta política se constituye en una propuesta que invita a la construcción de comunidades más pacíficas, democráticas, participativas, incluyentes y justas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Es un documento orientador tras varios años de trabajo adelantado por expertos en educación, investigadores y docentes, con la participación de varias instituciones educativas. Realmente, las competencias ciudadanas no son una asignatura más dentro del currículo, sino, como su nombre lo indica, una propuesta que propende por el desarrollo de unas competencias en los estudiantes de la básica primaria y la secundaria, que posibiliten ciudadanos responsables, incluyentes, pacíficos, solidarios y justos, en el contexto de un país en proceso de construir una paz duradera. Desde esta política educativa, será entendido el concepto de competencia, no en el sentido de una lucha contra el otro, pasando de alguna manera, por encima de sus intereses, sino en el sentido de un saber hacer.

El documento es enfático en su intención de promover una comunicación democrática verdadera, ilustrando el tipo de educación que se desea desde propuestas ético discursivas. Aportar en la construcción de la paz, fomentar la participación democrática y valorar la pluralidad, son las tres grandes metas de la formación en competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Para ello, los investigadores consideraron que las competencias ciudadanas a potencializar en el estudiante, son los conocimientos, las competencias cognitivas, las competencias



comunicativas, las competencias emocionales y las competencias integradoras.

Los estándares (Ministerio de Educación Nacional, 2004), también advierten que, para formar en competencias ciudadanas, se requiere tomar en consideración el desarrollo moral de los estudiantes. Es así como, esta propuesta se fundamentará también en las teorías del desarrollo moral. En ese sentido, para el planteamiento de los estándares, se tuvo en cuenta la edad de los estudiantes de acuerdo a los grados escolares que estén cursando. En cada grupo de estándares por grados se relacionan las diferentes competencias ciudadanas.

Igualmente, se plantean orientaciones concretas sobre las condiciones que se requieren para potenciar el desarrollo de las competencias ciudadanas desde las instituciones educativas: Construir ambientes democráticos y pacíficos; la transversalidad de la formación en competencias ciudadanas; establecer espacios específicos para la formación ciudadana; enfatizar en la evaluación desde las pruebas Saber en competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

61

Un análisis crítico a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

Partimos de que, se está frente a un documento importante para su análisis porque se ocupa específicamente de la formación en ciudadanía, no estableciendo directamente qué tipo de ciudadano se quiere para el país, pero dejándolo advertir a lo largo del documento. Podríamos decir que se ocupa de la adquisición de ciertas habilidades políticas.

Comenzando por lo que consideramos, en parte, un acierto, valoramos el concepto de competencias que se asume desde el documento, esto es, no como una rivalidad con el otro en la lucha por ganar ciertas condiciones favorables, sino como un saber hacer. La indicación es importante porque la formación en competencias ciudadanas, al menos en teoría, parece estar distinguiéndose de una educación con fines meramente laborales y



productivos o de una lucha por obtener beneficios individuales; repetimos, en teoría. Otro asunto es el que se advierte haciendo una lectura más profunda. Es así como lo interpretan Torres y Reyes (2014): “El programa de competencias ciudadanas se advierte como una intención válida en cuanto a generar respuestas al conflicto interno colombiano, pero que estará dirigido así mismo a formar capital humano productivo para el modelo económico imperante” (p. 17). En otras palabras, su definición de competencia no corresponderá realmente con los intereses que el documento va dejando entrever.

Por otro lado, se nota el esfuerzo investigativo para llegar a la noción de un país con una realidad y unas necesidades particulares arraigadas en su historia. Los investigadores realizaron la compleja tarea de definir unos estándares en competencias ciudadanas, a potenciar, grado por grado escolar, en todos los niños y jóvenes de las instituciones educativas de Colombia, sin distinción de clase social, cultural, religiosa, entre otros. Igualmente, consideramos relevante la filosofía de que el niño y el joven puedan asumir más fácilmente la normatividad, no por imposición, sino por comprensión; esto es, por el entendimiento de su formulación y necesidad, a partir de la vivencia en las experiencias educativas de su necesidad social.

Se reconoce, además, la profunda relación de la formación ética y en valores con el desarrollo de competencias ciudadanas. Se resalta que la educación ciudadana se asuma no tanto como conocimiento informativo que se debe transmitir y aprender, sino como un conjunto de experiencias vividas.

Ahora bien, desde una lectura más profunda a esta política educativa, se advierten algunos vacíos en la propuesta. Se puede considerar que algunas nociones y conceptos centrales no poseen suficiente sustentación investigativa o profundidad en su abordaje. Es un asunto a considerar toda vez que la forma como se asumen los conceptos da origen a orientaciones precisas y a la formulación de los estándares. Es así como se dan por sentados



conceptos como democracia, ética, diálogo, acuerdo, norma; conceptos que, por su complejidad, requerirían mayor abordaje.

Concuerdan con esta apreciación Mejía y Perafán (2006) en su análisis crítico a los Estándares en competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). De acuerdo con estos autores, desde los lineamientos no se sugiere analizar estos conceptos a profundidad en los grados de escolaridad, sino que, simplemente se dan por asumidos en el estudiante. En su análisis sobre las pruebas Saber en competencias ciudadanas, los autores advierten que:

... ninguna de las preguntas de las pruebas SABER demanda una comprensión profunda de los conceptos, que dé cuenta de sus dificultades de aplicación o de concepciones alternativas. Más aún, muchas de las preguntas llevan una intención adoctrinadora que toma como cierta una posición posible acerca de la concepción de un concepto. (Mejía y Perafán, 2006, p. 22)

Es así como desde los estándares se asume que ciertos conceptos son buenos en sí mismos, y que lo contrario tiene que rechazarse, sin orientarse ese espacio de crítica al estudiante. Incluso, Mejía y Perafán (2006) plantean que hay cierto adoctrinamiento en las competencias ciudadanas. En su revisión de pruebas Saber en competencias ciudadanas, encontraron que, de las habilidades que resaltan los lineamientos como pensamiento crítico, realmente hay poco. Cabe preguntarse: ¿Realmente, desde esta política educativa, se quiere poner a pensar a los estudiantes? o, al hablar de normas ¿Se deben cumplir sin duda alguna?, ¿Se pretende formar niños y jóvenes que acepten una normatividad sin crítica? Nos encontramos entonces frente a una contradicción, de una política educativa que plantea, como objetivo, el desarrollo de ciudadanos autónomos y propositivos, pero, por otro lado, parece orientar conductas obedientes.

Y es que, a propósito de las pruebas en competencias ciudadanas implementadas por el ICFES, tenemos que decir que son instrumentos



de medida, que evalúan conocimientos frente a situaciones hipotéticas, pero no permiten la reflexión, el pensamiento crítico y propositivo, lo que no es consecuente con los objetivos de esta política. ¿Cómo evaluar en competencias ciudadanas con preguntas y respuestas cerradas, cuando los mismos estándares se plantean más como un proceso de aprender haciendo? Se considera que el instrumento de las pruebas Saber puede arrojar datos importantes para el análisis en las instituciones educativas, pero no puede ser el tipo de evaluación privilegiada en tanto impide argumentar, proponer y hacer crítica. A propósito, Torres y Reyes (2014) plantean:

Si bien es comprensible que las pruebas estandarizadas deben evaluar básicamente los conocimientos, esto se halla íntimamente ligado con la racionalidad política neoliberal, dado que entre mejor y mayores puntajes adquieran los estudiantes, dentro de una escala valorativa estipulada, mejor será la calidad educativa de la misma, coincidente además con el interés de controlarlo todo a través de la estadística y la matemática como una acción biopolítica; así, estos resultados deberán arrojar inquietudes que las mismas Instituciones Educativas deberán contemplar en sus Planes de Mejoramiento Institucionales, que no son otra cosa que la aplicación de instrumentos de planeación y gestión basados en evidencias científicas y en resultados. (p. 129)

Breve descripción de la política educativa Cátedra de la paz

La “Cátedra de la paz” es un enfoque que pretende que los ciudadanos solucionen por medios pacíficos y democráticos aquello que les parece injusto de sus contextos cercanos y de la sociedad en general. Está relacionado directamente con la formación en Competencias. Esta política surge en el año 2015 como fruto de las negociaciones de paz en Colombia, desde el contexto de su violencia histórica, hecho que ha dejado millones de víctimas y ha afectado en todo sentido a los colombianos, especialmente a los niños y jóvenes. Algunos de ellos, contemplando incluso, el camino de la guerra y la violencia como una posibilidad para su futuro; y otros, como



víctimas directas de la guerra, siguen evidenciando en su comportamiento afectaciones emocionales como la tristeza y la depresión, o han replicado eventos de violencia en su entorno familiar y social. Es así como esta política pretende aunar esfuerzos para la reconciliación entre las distintas voces ciudadanas, desde un tipo de formación específicamente para la paz, donde los niños y jóvenes puedan comprender la historia de un pasado bélico, la posición de los actores, y entablar, para el futuro, nuevas formas constructivas, democráticas, solidarias y respetuosas de relacionarse con los demás alejándose del camino de la violencia (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Pero la violencia no es el único problema social que la Cátedra de la paz contempla. El documento presenta cifras de otras problemáticas que vive el país y que afectan la convivencia: altos niveles de corrupción, pobreza, ilegalidad, narcotráfico, microtráfico, armas ilegales, baja cultura de la legalidad. Igualmente, coincide con la posición de otras políticas educativas relacionadas, como, por ejemplo, los Estándares en Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004): la escuela no es la única responsable de formar en prácticas de paz, aunque sí tiene el poder de llegar más fácilmente a los niños y jóvenes del país.

65

La Cátedra de la paz no es la única política que se ha direccionado en la materia. Desde la publicación de los Estándares en Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004) y desde la promulgación de la Ley 1620 (2013) de convivencia escolar, ya se ha venido orientando en Colombia la educación para la paz. De tal manera, el trabajo de la Cátedra de paz (Ministerio de Educación Nacional, 2015) inicia desde lo construido en las anteriores políticas, pero su novedad es que representa un impulso para la paz y se enfoca específicamente en temas de favorecimiento de relaciones pacíficas. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional (2015) ha elaborado y direccionado unos materiales y estrategias para implementar la Cátedra de la paz en las instituciones educativas, otorgando la libertad a



cada una, de cómo implementarlas o incluso, de crear su propio material de formación para la paz; es decir, el Ministerio de Educación Nacional (2015) pretende respetar la autonomía institucional en favor de las características particulares de cada una y de su contexto.

Respondiendo al decreto reglamentario 1038 de 2015, la educación para la paz se ha agrupado en seis categorías: 1. Convivencia pacífica; 2. Participación ciudadana; 3. Diversidad e identidad; 4. Memoria histórica y reconciliación; 5. Desarrollo sostenible; 6. Ética, cuidado y decisiones.

La Educación para la paz pretende preparar a los niños y jóvenes para enfrentarse a las situaciones donde deben tomar decisiones cruciales que afectan sus vidas y las de los demás. Por lo que sus decisiones deben estar bien informadas, deben ser responsables y éticas. Por eso la educación para la paz ve como herramienta importante el trabajo sobre dilemas morales, donde el estudiante se vea enfrentado a diferentes valores o principios éticos, decidiendo a cuál darle prioridad. En este sentido, el enfoque es enseñar a analizar, a debatir y tomar decisiones frente a estos dilemas.

Igualmente, los estudiantes han de conocer los derechos humanos y los mecanismos para defenderlos (Ministerio de Educación Nacional, 2015). La ley que ordena la enseñanza de la paz en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2015) contempla que la cátedra debe ser incorporada dentro de una asignatura, aunque claramente el aula no sea el único espacio para el desarrollo de la convivencia pacífica. Se orientan varias opciones para esa integración, dejando por sentado que lo importante es que sea incluida dentro de la planeación curricular de cada uno de los grados escolares (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Otra forma de implementar la Cátedra de paz es generando un clima de aula, a través de las relaciones entre estudiantes y profesores. Los profesores deberán generar las condiciones adecuadas para la participación de los estudiantes, la inclusión y el pensamiento crítico. Para la formación ciudadana, interesan en particular tres dimensiones del clima de aula:



El clima emocional, el manejo asertivo de la disciplina y la participación (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Desde esta política se establecen específicamente algunas estrategias prácticas para fomentar un clima emocional positivo en el aula. Entre ellas: Evitar actividades de competencia entre estudiantes; hacer visibles las consecuencias de los comportamientos sobre las emociones y condición de vida de los demás, promoviendo la empatía; abrir espacios para que los estudiantes puedan hablar de sus conflictos, escuchando recomendaciones de sus compañeros y profesores; que el profesor brinde la oportunidad a todos de participar en diferentes actividades de clase; aprovechar la popularidad de ciertos estudiantes en el aula para exaltar sus cualidades positivas y promover con ellos, el ejemplo; priorizar actividades pedagógicas y académicas donde los estudiantes deban cooperar entre sí y donde se respeten y valoren las diferencias (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Otra estrategia de la educación para la paz, tiene relación con la manera como el docente maneja la disciplina dentro de su clase. Existen formas no arbitrarias para establecer el orden del grupo.

67

La Cátedra de paz también se encarga de promover la participación democrática, expresada en dar la oportunidad en el aula de participar en los temas que a todos afectan y en la construcción de la normatividad, generando ambientes de participación y de confianza. El docente actuaría como moderador de los diálogos, estableciendo el orden y dando la posibilidad de que se escuche la voz de todos. Ahora bien, para fomentar el ambiente democrático en la escuela se recomienda concretamente: el manejo de conflictos, la participación y posibilitar un ambiente seguro.

Contar con el apoyo y participación de las familias de los estudiantes para el desarrollo de este proyecto de paz, es fundamental. Las escuelas de padres son una oportunidad importante para la formación de las familias en la promoción de una cultura de paz. Como alternativa, se puede ofrecer apoyo a las familias de los estudiantes que están teniendo problemas de



convivencia, incluso dirigiéndose hasta sus hogares. Y otra opción, es que, desde los mismos lugares de trabajo de las familias, se brinde capacitación sobre formación familiar.

Un análisis crítico a la política educativa Cátedra de la paz

Desde nuestra lectura, la Cátedra de la paz parece ser más una política resultante de la coyuntura del momento, antes que una apuesta novedosa y significativa para la Educación de la paz. Se está de acuerdo en la apremiante necesidad de que los niños y jóvenes aprendan a solucionar sus problemas por vías pacíficas y dialógicas, desde el manejo de sus emociones; más aún, en un país que, por sus niveles de violencia, lo requiere.

La educación para la paz comprende educación en valores, sentimientos y actividad en la práctica social (Rodríguez y Cruz, 2017); pero, se considera que no es significativa la introducción de una cátedra nueva para las instituciones educativas. En la realidad educativa, este tipo de novedades genera más dudas que soluciones a las I.E: ¿Cómo introducir la Cátedra de paz? ¿Cómo orientarla? ¿Qué contiene de novedoso? En efecto, a esta política le falta claridad en su implementación; además, direcciona responsabilidades a los docentes, y, en general, al personal a cargo de la educación, que escapan a su dominio, porque no hacen parte de su formación o porque no se recibe suficiente capacitación para ello.

Para empezar, la redacción del documento que explicita la Cátedra de paz (Ministerio de Educación Nacional, 2015) es similar a la de los Estándares de Competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). La misma Cátedra de paz refiere tratarse de una formación en competencias ciudadanas. Sus seis temáticas a fortalecer en los estudiantes, se identifican con los tres ámbitos de los estándares en competencias ciudadanas, con los lineamientos para la formación ética, los estándares para ciencias sociales, historia y ciencias naturales.

La Cátedra de paz parece justificar su introducción en ser un refuerzo a los estándares en competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional,



2004). Pero, se perciben tan similares que, no es clara su introducción como una nueva cátedra. En consecuencia, podríamos indicar que lo novedoso de la Cátedra de paz son las categorías del cuidado al medio ambiente y la memoria histórica. Se considera que la Cátedra de la paz no presenta nuevos y significativos aportes a las demás asignaturas, prácticas o proyectos institucionales. Se advierte como otra exigencia para las I.E, que, por cierto, se enfrentan a la incertidumbre de cómo introducir tantas novedades en sus Proyectos Educativos Institucionales.

En efecto, una educación para la paz requiere de la promoción de un clima de aula inclusivo, de escucha de la voz de todos, democrático, de entendimiento mutuo. La Cátedra de paz está orientando un clima de aula con estas características; sin embargo, consideramos que deja solo al docente, porque no establece de qué manera puede lograrlo, no le brinda herramientas claras ni acompañamiento, y se espera que sea responsable del proceso. En este sentido, también se está desconociendo la realidad al interior de las aulas. Incluso, la Cátedra de la paz parece adjudicar al docente funciones de especialista, terapeuta o psicólogo. Así, por ejemplo, se recomienda abrir espacios para que los estudiantes puedan comentar sobre sus conflictos, y escuchar recomendaciones de sus compañeros y profesores (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Es un asunto de sumo cuidado orientar respuestas a los conflictos emocionales de los estudiantes cuando no se tiene la formación necesaria, porque, posiblemente, la orientación no sea la adecuada. Lo cierto es que, no es pertinente que el docente o los pares estudiantiles orienten la solución de un conflicto personal, que, en muchos casos, puede estar relacionado con violencia sectorial que podría poner en riesgo la seguridad de todos los integrantes de la I.E.

Otra recomendación que parece debatible se refiere al manejo de un clima de aula. La cátedra orienta aprovechar la popularidad de ciertos estudiantes para exaltar sus cualidades positivas, y promover con ellos, el ejemplo. Consideramos de cuidado exaltar conductas en algunos estudiantes y en



otros no, en tanto las comparaciones pueden afectarlos. Campos (2018), psicóloga educativa adscrita al Colegio Oficial de la psicología de Madrid, plantea que las comparaciones entre estudiantes pueden desencadenar eventos negativos en los niños y jóvenes, tales como: frustración; desmotivación; emociones como la tristeza o abatimiento; rabia y enfado ante compañeros y adultos por no alcanzar lo esperado; autoconcepto negativo y alejado del real; baja autoestima; sentirse incapaz, diferente y menor al resto.

Aunado a ello, como docentes percibimos que los estudiantes se sienten incómodos con las exaltaciones que excluyen, porque las asumen como comparaciones injustas. Nos parece una contradicción, además, proponer tal práctica, cuando se está apuntando a la existencia de relaciones horizontales en el aula. Parece desconocerse, nuevamente, la realidad al interior de las aulas.

Por otro lado, la Cátedra de la paz propone un docente posibilitador y moderador del diálogo en el aula, pero no aclara en qué teorías y experiencias pedagógicas se fundamenta ese concepto de diálogo, cómo y qué características debe tener. Se espera, además, que el docente sea quien oriente unos ideales de solución y que tenga la capacidad de dar salida a los dilemas y diálogos. Desde el presente análisis, se considera que los acuerdos o desacuerdos, no deben ser una imposición, sino una construcción colectiva en el aula. Por eso nos apoyamos en propuestas dialógicas como la de Freire y Habermas. Para un diálogo que realmente promueva la paz y los acuerdos colectivos, como lo conciben Habermas (1985) y Freire (1969), se requieren no solo habilidades comunicativas, sino una actitud de apertura, respeto y una comprensión de las condiciones para un entendimiento intersubjetivo, algo en lo que la política no es explícita.

Se percibe, además, un desconocimiento de la realidad al interior de las instituciones educativas del país cuando analizamos las recomendaciones para posibilitar un ambiente democrático. Desde esta política se recomienda la intervención de los mediadores escolares en la solución de conflictos,



pero en la práctica pocas veces están capacitados para ello. La investigación de Vega (2023) en torno a la mediación escolar en Colombia corrobora esta apreciación.

En lo tocante a la participación de la comunidad educativa en las decisiones que afectan a las I.E, el contraste con la realidad es que, generalmente, solo las directivas institucionales toman las decisiones. En ocasiones, se percibe que los consejos académicos, disciplinarios, o los que incluyen a la comunidad del sector, se reúnen por el cumplimiento de la norma, pero las directrices ya vienen dadas desde la administración local o institucional. Lo corrobora la investigación de Morales y Zapata (2000):

Cuando se expide la Ley General de Educación hasta nuestros días, el Gobierno Escolar no logra influir lo suficiente en la Comunidad Educativa para que se motive a participar activamente en la construcción de cada uno de los componentes del Proyecto Educativo Institucional y su operacionalización, ya que sólo se ha entendido como un requisito que establecen las Secretarías de Educación para hacer cumplir el artículo 73 de la Ley General de Educación. (Morales y Zapata, 2000, p. 8)

Otro punto objetable se relaciona con el tema de la seguridad, en lo concerniente al embellecimiento de los espacios. La mayoría de escuelas, especialmente públicas, tienen inconvenientes en su infraestructura, además, faltan herramientas y material pedagógico. Según el Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), existen rezagos en infraestructura educativa para los niveles inicial, preescolar, educación básica y media en Colombia. Así lo muestra el informe sobre infraestructura educativa oficial publicado en 2022 (Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE) y Ministerio de Educación Nacional, 2022). En ese sentido, no es claro cuáles serían los recursos que se destinarían para embellecer y cambiar la imagen de las I.E que se encuentran en los sectores más afectados por la violencia, ni para cuándo se contemplan esas mejoras de las plantas físicas.



Por otro lado, consideramos que hay que analizar detenidamente la recomendación de posibilitar denuncias de los estudiantes que se sienten en peligro, porque, nuevamente, se desconoce la realidad al interior y fuera de las I.E. Se reconoce el temor que siente el colombiano al hacer denuncias, porque se siente solo y sin apoyo de las instituciones de protección. Suele ocurrir que cuando el estudiante denuncia y se activa la ruta de atención integral, se ponen en riesgo la víctima y el denunciante. Docentes y directivos han sido objeto de amenazas por activar las rutas de atención, siendo objeto de traslados por asuntos de seguridad. De acuerdo con un informe de la Defensoría del Pueblo (2024), en el último año:

1.117 maestros de todo el país han sido amenazados en las zonas urbanas, principalmente, por intimidaciones de padres de familia, estudiantes o pandillas juveniles, y en las zonas rurales, las amenazas provienen de las guerrillas y de los grupos armados ilegales post desmovilización de las AUC. (Defensoría del Pueblo, 2024, párr. 3).

72

En ocasiones, las denuncias involucran bandas delincuenciales organizadas que imperan en los entornos escolares. Es así como actualmente se evita denunciar, no solo por parte de las I.E, sino por parte del mismo estudiante y de su familia.

La participación de las familias también nos parece un punto importante, pero objetable, tal como lo direcciona la ley. Parece desconocerse que, en gran porcentaje, los estudiantes carecen de núcleo familiar y, en caso de tenerlo, suelen indisponerse y no presentarse cuando se solicita su asistencia para tratar asuntos que afectan a su acudido y su convivencia. Concuerda con ello la investigación de Bocanegra y Herrera (2018), cuando se plantea que:

Vincular a las familias a los procesos del colegio, que reconozcan los factores que, desde el barrio, los grupos juveniles o la misma familia afectan la psiquis del niño, niña y adolescente y que además actúen positivamente sobre ellos, ha sido una verdadera proeza para los maestros. Nada más difícil que articular a las familias con la solución



de los problemas escolares originados por las múltiples violencias que agobian a las instituciones educativas. (p. 208)

La recomendación desde la Cátedra de paz (Ministerio de Educación Nacional, 2015) es que la escuela se dirija, incluso, a los hogares de las familias de los estudiantes. Lo que consideramos arriesgado, porque el personal docente o administrativo de las I.E no necesariamente posee la preparación ni las condiciones de seguridad para un abordaje de tal naturaleza. Esta política no explicita cuál sería el apoyo de las entidades especializadas. En términos generales, las instituciones educativas se quedan solas en este proceso.

Finalmente, la política de la educación para la paz sugiere que las empresas proporcionen espacios para escuelas de formación familiar, lo que es muy conveniente, pero no realista. Las empresas, claramente, defienden sus intereses económicos, por lo que no suelen apoyar estas iniciativas.

En definitiva, la política de la Cátedra de paz en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2015), deja muy en manos del ciudadano común y de las instituciones privadas la formación para la paz, desconociendo la realidad al interior de las instituciones educativas del país. Además de ser una política que no plantea cómo se abordará el problema de la violencia desde su raíz. Consideramos que una educación para la paz requiere del esfuerzo conjunto del Estado y sus instituciones, no solo desde políticas, sino desde hechos, que mejoren las condiciones económicas y sociales de la comunidad educativa.

La pedagogía para la paz se convierte en una herramienta para educar en y para el conflicto, desenmascarando la violencia y educando el inconformismo, la acción ciudadana y el desarme. Su invitación implícita es la de transformar los conflictos a través del desarme cultural, promoviendo una ética global y un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras. (Leguizamón y Sandoval, 2019, p. 126)



Conclusiones

Se considera que las políticas educativas abordadas representan orientaciones con potencial y, en teoría, bien intencionadas para el ámbito de la formación ética y las relaciones pacíficas. Comprendemos y valoramos que la construcción de políticas públicas en Colombia es un proceso complicado en el que, a pesar de no ser perfecto, se comprenden metodologías y mecanismos de participación, ofreciendo orientaciones generales y no a nivel microcurricular. No sugerimos que las políticas deban ser orientaciones concretas de clase y de cada actividad pedagógica, pero advertimos una discordancia entre el ideal de los lineamientos que nos orientan y la realidad al intentar su implementación en la educación colombiana.

Señalamos varios vacíos, como la poca claridad en la articulación conceptual. Conceptos como ética, diálogo o norma son asumidos sin la profundidad conceptual necesaria que permita a las IE y a los docentes llevarlos coherentemente a sus prácticas. Consideramos que se requiere definir especialmente esa ética que se pretende desde las políticas educativas, que pueda servir como orientación en las IE para el desarrollo de programas académicos, proyectos, propuestas y dinámicas institucionales, actualizando y complementando los acercamientos que se han desarrollado en estas políticas, desde otras propuestas teóricas o pedagógicas. A partir de lo que se defina como formación ética para el país, se podrán desarrollar materiales y actividades concretas para la formación en el ámbito. Desde nuestra lectura, se advierte que la ética, los valores, las competencias ciudadanas, la educación para la paz, se mezclan, se relacionan insistentemente, lo que puede ser enriquecedor si existe claridad. Una definición de ética, deberá contemplar la diversidad cultural de los estudiantes y atender realmente a sus necesidades.

Advertimos, igualmente, que las políticas delegan en las IE y los docentes la tarea de llevar estos lineamientos a la práctica. Nuestro análisis revela



la ausencia de mecanismos de apoyo, formación y recursos concretos que permitan a los educadores contextualizar, adaptar e implementar eficientemente estas directrices en aulas con realidades socioeconómicas y culturales diversas. Se insiste en la necesidad de programas de capacitación constante, en metodologías y herramientas para la formación ética y ciudadana. Temas como la resolución de conflictos, la gestión de emociones y la promoción de la convivencia pacífica, son categorías que requieren de actualización continua.

Así mismo, existe un desconocimiento de la realidad del aula. Porque las políticas exigen ciertas innovaciones, pero parecen ignorar las limitaciones a las que tienen que atenerse los docentes y estudiantes: problemas de infraestructura, falta de tiempo curricular, ausencia de especialistas que asuman situaciones de convivencia, y las dificultades de inclusión de las familias y la comunidad. Exigir la participación o la denuncia sin proveer las condiciones de seguridad y apoyo, es un ejemplo de esta desconexión.

75

Claramente, la participación de las familias y de la comunidad educativa en general, prometería importantes avances en materia de educación ética y ciudadana, y en general, en las dinámicas institucionales. Pero se requieren formas de acercamiento más aterrizadas a los contextos de las I.E, planteando soluciones reales, más aún en casos donde los menores, carecen de núcleo familiar. Por su parte, la apuesta por el perfilamiento de ciudadanos autónomos, propositivos y críticos, tiene que ir de la mano de pedagogías que lo promuevan. Las propuestas pedagógicas a las que se acojan las políticas educativas deberían orientarse hacia enfoques más críticos y reflexivos.

Resaltamos, además, cómo la exigencia de una formación ética profunda choca con el énfasis en la medición de competencias a través de pruebas estandarizadas, que reducen la ética a producción. Esto genera un conflicto para las IE que deben responder a la “calidad”, lo que no está concordando con los objetivos éticos de los lineamientos. Nos inclinamos por una evaluación

del proceso formativo, desde la observación constante, con instrumentos que permitan advertir cambios comportamentales, no meramente cuantitativos.

De otro lado, la interdisciplinariedad de la formación ética debe hacerse posible, vincularla en todas las actividades institucionales, asignaturas y proyectos. No parece transformador seguir orientando una educación ética que se sigue asumiendo como una mera asignatura dentro del currículo, con baja carga horaria, ignorando su potencial para la convivencia.

En términos generales, se advierte que la existencia de varias políticas afines refleja la preocupación de las autoridades por la formación en el respeto por el otro. Sin embargo, consideramos que no se necesitan más políticas con similares objetivos; al contrario, se requieren hechos y orientaciones aterrizadas a la realidad nacional. Todas las iniciativas y nuevas propuestas deben ser siempre recibidas, pero evitando generar confusión en su acatamiento. Se sugiere, involucrar esas propuestas a lo ya existente, renovando las políticas si es necesario y orientando con mayor claridad a las I.E y a sus docentes, con el apoyo real de los organismos del Estado.

Referencias

- Bocanegra, H., & Herrera, C. (2018). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23(23). <https://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/413>
- Campos, M. (30 de abril de 2018). Somos únicos. *El riesgo de las comparaciones*. <https://www.mariajesuscampos.es/somos-unicos-riesgo-las-comparaciones/>
- Cardona, C. (2023). *Educación contextualizada en la política educativa actual de Colombia y su implementación en la ruralidad: un abordaje desde la escuela rural 'El Recreo'* (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar). Repositorio Institucional. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9138>
- Cuta, H. (2023). *Revisión del discurso del desarrollo humano en la política educativa. El caso del PNDE* (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional) Repositorio Institucional. <http://catalogo.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18662>



Defensoría del pueblo. (2024). *Defensor del Pueblo presenta el primer informe sobre educación en derechos humanos en Colombia*. <https://www.defensoria.gov.co/-/defensor-del-pueblo-presenta-el-primer-informe-sobre-educaci%C3%B3n-en-derechos-humanos-en-colombia>

Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE) & Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Retos y avances de la infraestructura educativa oficial en Colombia*. MEN.

Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Fundación Compartir. (2015). *¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de ética y valores?* Fundación Compartir. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/librosinvestigacionesareas/compartir_pcm_etica_enero-final_v2.pdf

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa* (Sexta edición). Península. <https://sotraem.itz.uam.mx/wp-content/uploads/2022/10/HabermasCONCIMORAL-1.pdf>

Leguizamón, D. y Sandoval, E. (2019). Pedagogía para la paz: contexto de posacuerdo en la frontera colombo venezolana. (2019). *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 3(5), 110-128. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030507>

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D.O. No. 48733.

Mejía, A., & Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, (23), 23–35. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/22113>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Educación ética y Valores humanos*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurs_9.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf



Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. MEN. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Orientaciones%20Ca%CC%81tedra%20de%20paz.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Morales, L., & Zapata, A. (2000). *Participación de la comunidad educativa en la construcción del Proyecto Educativo Institucional* (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Repositorio Institucional. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7111>

Rodríguez, Y., y Cruz, N. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos: Una mirada desde Cuba. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 1(1), 91-105. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog17.09010106>

Rojas, A. F., Rondón, J. F., & Salazar, A. F. (2020). *Construcción cultural en el currículo colombiano: un estudio de los tres Planes Nacionales Decenales de Educación* (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12196>

Rubio, H. (2018). La educación en valores en el contexto educativo colombiano: un análisis lógico desde la historia. *Varona*, (67). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/650>

Torres, C., & Reyes, (2014). *Subjetivación en la escuela: una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/638>

Trujillo, J. F. (2009). Formación humanística o formación por competencias: Dilemas de la educación en el contexto actual. *El hombre y la máquina*, (32), 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686865>

Vega, C. (2023). *Efectos de la mediación escolar en Colombia* (Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia). Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/48481>