



¿CÓMO ENSEÑAN LOS MAESTROS COLOMBIANOS EN EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES?

Análisis de las propuestas del
Premio Compartir al Maestro



Microsoft

Fundación
Telefonica



FUNDACIÓN COMPARTIR

Presidente

Pedro Gómez Barrero

Vicepresidente

Luisa Gómez Guzmán

Consejo Directivo

Eduardo Aldana Valdés

José Hernán Arias Arango

Jorge Cárdenas Gutiérrez

Ignacio De Guzmán Mora

Carlos Pinzón Moncaleano

Luisa Pizano Salazar

Humberto Vegalara Rojas

Eduardo Villate Bonilla

José Luis Villaveces Cardoso

Gerente General

Isabel Segovia Ospina

Gerente de Educación

Patricia Camacho Álvarez

Directora Académica

Luz Amparo Martínez Rangel

Directora del Premio Compartir

Julia María Rubiano de la Cruz

Director de Instituciones Educativas

Javier Pombo Rodríguez

Coordinador Incidencia en Política Pública

Andrés Fernández Medina

Coordinadora de Instituciones Educativas

Martha Patricia Romero

Coordinador de Formación y Promoción

Fernando Llinás Giraldo

Coordinadora de Evaluación y Premiación

María Helena Castillo Storino

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinadora del proyecto

Mónica María Bermúdez G.

Pontificia Universidad Javeriana

Equipo estudio de Ética y Valores

Investigadores Responsables

Luz Marina Lara

Ricardo Delgado

Pontificia Universidad Javeriana

Apoyo en análisis y procesamiento

Andrés Ricardo Domínguez

Esteban Delgado

Jeison González

Mayra Ortiz

Sebastián Gómez

Análisis Estadístico

Darcy Milena Barrios

María Caridad García-Cepero

Pontificia Universidad Javeriana

Pares Académicos Evaluadores

Javier Sáenz Obregón

Universidad Nacional de Colombia

Patricia Camacho Álvarez

Luz Amparo Martínez Rangel

Julia Rubiano de La Cruz

Equipo Académico Fundación

Compartir

Coordinación editorial

Andrés Barragán

Dirección de arte

Mateo L. Zúñiga

Julián Güiza

Diseño y diagramación

Daniela González

Julián Güiza

Santiago Mojica

Joulie Rojas

Corrección de textos

Leonardo Realpe

María Paula Méndez

Camila Pinzón M.

ISBN:

978-958-8575-66-7

Lugar y año:

Bogotá D.C., 2015



¿CÓMO ENSEÑAN LOS MAESTROS COLOMBIANOS EN EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES?

Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro



Microsoft

Fundación
Telefonica

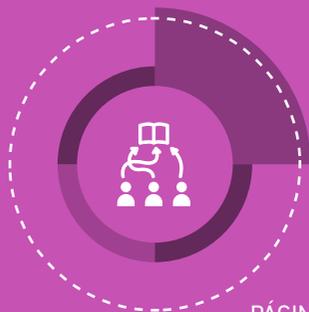


TABLA DE CONTENIDO



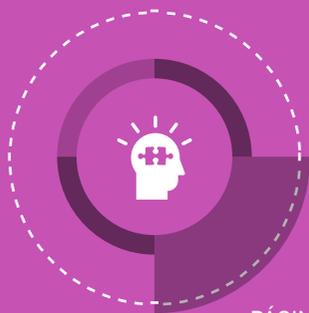
PÁGINA 8

A manera de contexto



PÁGINA 16

1. Introducción



PÁGINA 18

2. Referentes conceptuales

2.1. La reflexión sobre la práctica. Un aspecto central para la comprensión de las prácticas educativas

2.2. La constitución, los componentes y los factores de la práctica

2.3. Ámbitos de preocupación relacionados con las experiencias educativas

2.4. Procesos de aprendizaje que se privilegian y trabajan en las experiencias educativas del área de Educación Ética y Valores



PÁGINA 26

3. Metodología

3.1. Construcción de categorías de análisis



PÁGINA 29

4. Resultados

4.1. Caracterización y perfil de las experiencias del área de Educación Ética y Valores

4.2. Ámbitos de preocupación relacionados con el área de Ética y Valores

4.3. Objetivos e intencionalidades sociales de las experiencias del área de Ética y Valores

4.4. Acerca de la intencionalidad social de las experiencias

4.5. Los procesos de aprendizaje y de formación que se privilegian y/o trabajan en las experiencias del área de Ética y Valores



PÁGINA 79

5. Conclusiones

Presentación

Por más de quince años, la Fundación Compartir ha premiado y homenajeado a los mejores maestros del país. Las experiencias presentadas por miles de maestros cada año, constituyen un corpus de información muy valioso en el que se pueden rastrear cuáles son las condiciones del contexto en las que desarrollan su práctica, cuáles sus problemáticas dominantes, y en general, lo que está ocurriendo en la pedagogía y la didáctica en las diferentes áreas.

La utilidad de esta información y la pertinencia de su análisis fue reconocida por la *Fundación Telefónica, Intel y Microsoft* quienes se constituyeron en nuestros aliados para adelantar este estudio que fue elaborado por un equipo investigador multidisciplinar de la *Pontificia Universidad Javeriana*. Con base en los escritos con que los docentes se postulan al Premio Compartir, el estudio identifica, entre otros asuntos, cuáles son las inquietudes y preocupaciones de los maestros con relación a sus prácticas de enseñanza, cómo reflexionan sobre ellas, y cuál es el impacto que han tenido las políticas y programas de calidad educativa y los procesos de formación docente en las prácticas de los maestros del Área de Ética y Valores.

El resultado de esta investigación es un buen indicador del estado de la enseñanza en las áreas trabajadas, puesto que parte de múltiples problemáticas, aborda temáticas diversas y proviene de diferentes regiones, contextos sociales, tipos de instituciones y niveles educativos. Es por todo esto que la información será de gran importancia para el diseño y desarrollo de acciones futuras, en particular, aquellas relacionadas con formación docente tanto en sus procesos de formación inicial como en servicio.

La presente investigación hace parte de la producción académica que la Fundación Compartir ha venido desarrollando desde la Gerencia de Educación con el ánimo tanto de asegurar la calidad de los programas que adelanta como de emprender estudios e investigaciones que beneficien a la comunidad educativa en general. En ese orden, hoy contamos con varios estudios en desarrollo y otros finalizados, tales como *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, que define políticas y estrategias para realizar el cambio educativo que nuestro país necesita, otro estudio que nos permitió diagnosticar quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia y una investigación sobre los rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en el área de inglés como lengua extranjera. Desarrollamos también un proyecto para ahondar en los efectos que tiene el Premio Compartir al Maestro en la calidad del desempeño docente y de sus instituciones educativas, otro que resaltó indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad y uno adicional que evalúa la función formativa de nuestras cartillas de lenguaje, matemáticas e inglés. Actualmente se está adelantando una consulta de opinión sobre cómo promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza con incentivos a los docentes y otro sobre las rutas de formación del talento docente. Todos estos estudios contribuyen a fortalecer aspectos internos del Premio, y nos permiten entregarles a los diseñadores y ejecutores de políticas públicas, a las universidades y al público en general, nueva información del sector educativo que contribuya a mejorar su calidad.

Estamos orgullosos del trabajo que venimos haciendo y, sobre todo, de los socios con los que lo hemos adelantado. Entendemos que las alianzas son fundamentales para alcanzar una Colombia educada y equitativa y por esto no cesamos en nuestro esfuerzo de buscar coaliciones con el gobierno nacional y regional, con fundaciones, empresarios,

universidades y medios de comunicación, cuya ayuda, ejemplo y empeño en la calidad educativa permite que contribuyamos colectivamente a reducir la inequidad en Colombia.

Expreso mi agradecimiento a nuestros magníficos aliados, *Fundación Telefónica*, *Intel* y *Microsoft* por el compromiso y a la *Pontificia Universidad Javeriana* por el grandioso trabajo de análisis adelantado. Con seguridad aportará al mejoramiento de la calidad educativa del país.

Pedro Gómez Barrero
Presidente Fundación Compartir

Contribuir a partir de la experiencia

Telefónica se encuentra estrechamente ligada con el progreso de las comunidades donde estamos presentes, entendemos que como empresa del sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, somos un actor social llamado a contribuir a partir de nuestra experiencia, en el desarrollo de estrategias y acciones que contribuyan significativamente a las metas de desarrollo social en diferentes ámbitos de la sociedad.

A partir de la acción social desarrollada por la Fundación Telefónica y sus programas, promovemos la innovación social, aprovechando el potencial que tienen las nuevas tecnologías para favorecer el acceso al conocimiento y generar condiciones de equidad para los más vulnerables, así como oportunidades de desarrollo para aquellos que hoy en día ya conocen el valor de estas.

Estamos seguros que el aporte de este estudio fortalecerá el conocimiento sobre los usos de la tecnología, sus formatos y contenidos en los procesos educativos y su aporte en el mejoramiento de la calidad de la educación del país.

Fundación Telefónica Colombia

Informe específico del área
de Ética y Valores



A manera de
contexto

El concurso

Desde hace más de quince años, la Fundación Compartir convoca a profesores de preescolar, básica y media —de las diferentes áreas y de instituciones públicas y privadas en Colombia— a que postulen sus experiencias pedagógicas al Premio Compartir al Maestro, con el fin de reconocer aquellas cuyos propósitos, consistencia interna e impacto, entre otros factores, resulten destacables. La convocatoria va dirigida a maestros que consideren que adelantan una experiencia de enseñanza digna de ser compartida con otros educadores, ya sea por su calidad pedagógica, por su intención de afectar significativamente sus prácticas, por los efectos positivos que han logrado en el aprendizaje de sus estudiantes o por el proceso de sistematización realizado.

De acuerdo con los criterios establecidos por el Premio, el maestro postulante presenta un escrito, no superior a tres páginas, en el que describe su experiencia. En tal sentido, se espera que este texto enuncie las preguntas e inquietudes que dieron origen a la experiencia, la estrategia implementada, los resultados obtenidos, el impacto social y académico, y, por último, las conclusiones derivadas de la implementación y de la reflexión de dicha práctica. Para el Premio Compartir al Maestro estos escritos constituyen una fuente de información valiosa y una muestra importante, que, con las debidas precauciones, puede tomarse como una aproximación hacia lo que los maestros del país vienen haciendo desde hace dieciséis años a propósito de la pedagogía y la didáctica del área objeto de este estudio.

Las experiencias presentadas constituyen un corpus de información muy valioso, en el que se pueden rastrear las problemáticas dominantes, las condiciones de contexto y, en general, lo que está ocurriendo con la pedagogía y la didáctica en las diferentes áreas. Queda fuera de toda duda la utilidad de esta información y la pertinencia de un estudio que la analice e interprete para variedad de propósitos.

La fuente

La fuente documental de la investigación es lo que los docentes “dicen de lo que hacen” en un escrito con un formato y unas intenciones particulares. Y no es cualquier grupo de docentes, sino aquellos que consideran que lo que hacen tiene méritos suficientes como para postularse a un concurso que premia la calidad de su trabajo. Estos textos dan cuenta de lo que ellos destacan como valioso para mostrar, de sus inquietudes, de su visión de lo que debe ser, de las estrategias que dicen implementar, de los resultados que presentan por considerarlos indicadores de sus esfuerzos y aciertos, de los sustentos teóricos que dan a sus prácticas y, posiblemente, de lo que son sus prácticas y la reflexión sobre ellas. En fin, los escritos no son propiamente las prácticas, sino lo que los maestros consideran destacable de ellas: parece razonable, entonces, tomando las precauciones necesarias, pensar que a través de estos textos se obtengan evidencias de las prácticas de los maestros y se haga un estudio de éstas.

Para el equipo investigador es claro que no es posible acceder a las prácticas, en la amplitud y profundidad necesarias, partiendo exclusivamente de lo que escribe de ellas el docente; de ahí la relatividad del lenguaje que se maneja en las interpretaciones y las precauciones que se señalan sobre las conclusiones que pueden derivarse de este trabajo. Una investigación como esta resultaría enriquecida si se complementa con otras de carácter más cualitativo.

La investigación

En este documento se presentan, entonces, algunos de los resultados de la investigación *Rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en las áreas de Matemáticas, Tecnología e informática, Educación ética y valores, Ciencias sociales y Lengua castellana: análisis de las propuestas pedagógicas presentadas al Premio Compartir al Maestro*, en la que se analizó una muestra representativa de las experiencias de dichas áreas, incluidas las ganadoras y las finalistas. Tal análisis permitió identificar tendencias en relación con las principales preocupaciones de los docentes, sus propósitos de enseñanza y los contenidos que seleccionan, así como los procesos evaluativos que adelantan, entre otros aspectos. También se realizaron procesos estadísticos que permitieron identificar rasgos que pueden asociarse con prácticas destacadas de enseñanza, a partir del contraste con las características de las experiencias que resultaron ganadoras.

En este proceso se asumió que las experiencias que se postulan al Premio Compartir al Maestro constituyen un buen indicador del estado de la enseñanza en las áreas abordadas a lo largo y ancho de toda Colombia, pues provienen de diferentes regiones, contextos sociales, tipos de instituciones y niveles educativos. Así mismo, parten de múltiples problemáticas y abordan temáticas diversas. Tal diversidad se convirtió en un aspecto muy importante, al brindar la posibilidad de explorar y seguir diferentes caminos en la investigación. En este punto decidimos trabajar sobre una muestra de textos de las experiencias con el fin de profundizar en su lectura y análisis, pero manteniendo esa diversidad.

La investigación se desarrolló en el marco de un convenio suscrito entre la Fundación Compartir y la Pontificia Universidad Javeriana, y articuló investigadores cuya área de especialización se centra en alguna de las cinco áreas disciplinares involucradas en el estudio y en el área de pedagogía en general.

La metodología de trabajo

Para adelantar este estudio se constituyeron seis equipos de trabajo. Cinco de ellos, liderados por investigadores expertos, se encargaron de abordar el estudio de cada una de las áreas involucradas en el estudio (Educación ética y valores, Ciencias sociales y Filosofía, Lengua castellana, Matemáticas, Tecnología e informática), mientras que un sexto equipo se integró en todas las fases de la investigación y fue responsable del apoyo metodológico y análisis estadístico de estudio.

Los objetivos

La investigación tiene como objetivos fundamentales:

- Analizar los enfoques y características de las prácticas de enseñanza del área de Ética y Valores.
- Realizar un estudio transversal del uso de las tecnologías del área de Ética y Valores.
- Llevar a cabo un estudio comparado para las cuatro áreas, en el que se identifiquen los rasgos generales que caracterizan las prácticas destacadas, con énfasis en el nivel de escritura de los textos elaborados por los maestros.

Los resultados (aspectos generales)

A partir del proceso investigativo desarrollado fue posible encontrar algunos aspectos generales y transversales a la totalidad de las experiencias leídas y analizadas por los equipos de todas las áreas participantes en este estudio. Estas características se agruparon en tres dimensiones: trabajo interdisciplinar, actores involucrados y contexto que enmarca la propuesta.

Con respecto a la interdisciplinariedad, se encontró que el 67% de las experiencias involucra solo un área de conocimiento; en tanto que el 33% hace explícito un trabajo relacionado con más de un área. Los resultados parecen develar un abordaje de temas y contenidos singulares, que poco acogerían la polifonía de las disciplinas como diálogo entre ellas y el trabajo pedagógico mancomunado. Así pues, la interdisciplinariedad, parece ser una de las ausencias más visibles en los textos analizados en este estudio.

En cuanto a los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de las experiencias analizadas tienen en cuenta únicamente estudiantes (73%, en promedio); las experiencias restantes (27%, en promedio) involucran a otros actores como: docentes, familia, comunidad o a otro tipo de organizaciones. Por esta razón, el impacto de las experiencias se presenta en un 41,6% solamente en los estudiantes. No obstante, la comunidad educativa también se ve impactada en un 15,3%, y en un 29% el impacto trasciende la escuela y llega a la familia, aun cuando no en todas estas experiencias esto se hubiese planeado como propósito.

Vale la pena mencionar que las experiencias pedagógicas presentadas al Premio involucran diversos grados, tanto de la básica como de la media, y los primeros puros por trabajo pedagógico con población vulnerable se visibilizan en las propuestas pedagógicas de los docentes colombianos.

Sobre el contexto en el que se enmarcan las propuestas, las experiencias nacen de motivaciones personales de los docentes (80%), y se justifican desde los contextos académicos (51,4%) y socioculturales (26%); pocas experiencias se derivan de las necesidades de exigencias institucionales (11,5%) y mucho menos de políticas públicas (2,3%). Se puede pensar que estos resultados advierten cierta autonomía por parte de los maestros, pero, a la vez cierta soledad en la configuración de sus propuestas. Esto podría tener también cierta relación con el poco diálogo que existe entre las disciplinas.

Para hablar de las diferencias entre las propuestas destacadas y no destacadas, se pudieron establecer algunos rasgos importantes de acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio. Por ejemplo, cuando se privilegian los procesos constructivos, es decir, cuando se asume el conocimiento y el aprendizaje como una construcción progresiva, aumenta la posibilidad de que la experiencia sea destacada, en contraste a cuando los conocimientos y conceptos se presentan de manera acabada, aumenta la posibilidad de que las experiencias no sean destacadas. Es por esta razón que cuando se trabaja con conocimientos previos, o a partir de las potencialidades y capacidades de los estudiantes, es mayor la posibilidad de que la experiencia sea destacada a cuando los conocimientos previos sólo se utilizan como requisito para aprender nuevos contenidos o no se los reconoce.

De otro lado, es importante señalar que casi la mitad de las experiencias, tanto destacadas como no destacadas, no establecen relación entre lo que se enseña con los contextos extraescolares, lo cual estaría indicando que el trabajo pedagógico se hace para satisfacer predominantemente las demandas educativas más que las sociales. Y los que apelan al contexto extraescolar, lo hacen para ejemplificar e ilustrar la enseñanza y sus proyectos pedagógicos, y profundizar de esa manera en la comprensión de los contenidos escolares.

Ahora bien, y en directa relación con lo antes mencionado, la intención pedagógica dominante en las experiencias es la académica (38,4%), seguida de la motivación a los estudiantes (22,2%) y la socialización (21,7%). En cuanto a las formas de trabajo, los docentes privilegian las grupales (grupos de trabajo) y las colectivas (con miembros externos al aula y la institución educativa). De otro lado, se puede observar que las estrategias pedagógicas más utilizadas, en términos generales, son las narrativas visuales y escritas (29,6%) y la resolución de problemas (20,5%).

Se encontraron, además, configuraciones didácticas complejas en algunas de las experiencias. En aquellas que las hicieron evidentes (42,8%), éstas se centraron, en primer lugar, en los proyectos de área (12,2%), en segundo lugar, en los proyectos de aula (11,4%) y, en tercer lugar, en las actividades permanentes (8,0%).

En relación con los perfiles que se lograron establecer, se evidenció que la forma de organización pedagógica dominante para las áreas de Matemáticas y Tecnología e informática tiende a ser la grupal, la cual se centra en la relación entre estudiantes, mientras que para Educación ética y valores y para Ciencias sociales la tendencia se dirige hacia las formas colectivas que privilegian la relación estudiantes-comunidad. Por su parte, Lengua castellana tiende hacia la organización pedagógica de tipo individual que se centra en las relaciones docente-estudiante.

No se pudo establecer una clara relación entre las estrategias pedagógicas de las experiencias y su configuración didáctica. Sin embargo se encontró que las experiencias se mueven entre dos tipos de perfiles: Unidades Complejas (pedagogía por proyectos, proyectos de aula, proyectos de área y secuencias didácticas) con un 33,4% y Unidades Simples (talleres, actividad y actividad permanente) con un 21,3%, prevaleciendo las Unidades Complejas. Sin embargo, conviene tener en cuenta que en el porcentaje más alto de experiencias no se especifica la configuración didáctica, con un 42,8%.

Estos resultados muestran la complejidad existente en las prácticas de enseñanza de los maestros, lo que permite afirmar que no existe el predominio de una manera de estructurar y organizar las propuestas didácticas, sobre otras. Además, no se debe perder de vista la diversidad de contextos socio-culturales, pues, ellos condicionan en gran medida las prácticas de enseñanza y hacen que el docente seleccione determinados aspectos didácticos que considera más apropiados.

Un aspecto importante de señalar tiene que ver con que: los resultados indican que en la mayoría de docentes que envían sus experiencias al Premio existe una actitud reflexiva, una capacidad de distanciarse de la acción y avanzar hacia su comprensión y análisis. En cuanto a la elaboración de productos académicos que den cuenta de la reflexión sobre la práctica, el resultado es menos visible. Es posible, entonces, afirmar que hay un avance en la actitud reflexiva, relacionada con procesos de distanciamiento y comprensión de las prácticas, pero hace falta avanzar hacia la formalización de esas reflexiones, en procesos de sistematización que conlleven a la publicación y difusión de las experiencias.

Por su parte, las experiencias destacadas se caracterizan por contar con procesos formales de sistematización y con una orientación más clara hacia la puesta en discusión de las mismas con otros docentes, o miembros de comunidades académicas, la vinculación a redes y grupos, y por asignarle un lugar a la escritura como vía para dicha sistematización.

De igual forma, del análisis derivado de la coherencia de las experiencias vale la pena destacar algunos aspectos generales a tener en cuenta, tanto en el proceso de selección de las experiencias que obtendrán un reconocimiento en el Premio, como en las orientaciones y acciones de apoyo que el mismo ofrece a los maestros para ayudarles a cualificar sus propuestas y escritos. Aunque se observa que alrededor de un 60% de escritos incluyen los

componentes que el Premio sugiere a los maestros, existe un poco más de la tercera parte de éstos que no incluyen uno o varios de estos componentes. En todo caso, el componente de formulación del problema es el que más aparece en los escritos y, en orden decreciente, le siguen los componentes de resultados, impacto social y conclusiones.

En esta misma línea, se encontró una distancia entre la apuesta conceptual que se expresa o insinúa en los escritos y los propósitos, acciones, logros y evaluación. Estos resultados sugieren la necesidad y el gran esfuerzo que el Premio ha de realizar para apoyar a los maestros en diseñar, de manera coherente, experiencias que les ayuden a avanzar en la dirección de sus intereses e inquietudes, en el proceso de reflexión de sus prácticas y en los procesos escriturales y de sistematización.

Además de lo anterior, se insinúan preguntas que no se pueden resolver en este estudio, pero que merecen ser abordadas con otras metodologías: ¿realmente se pueden establecer diferencias entre las tendencias que muestran las áreas en los componentes que incluyen en sus escritos y la coherencia entre ellos?, ¿existen diferencias, o no, entre las áreas en los hechos de reconocer como resultado de sus experiencias una posibilidad de reflexión de la práctica, en la calidad como delimitan los problemas y en la mirada crítica de la experiencia? En caso de existir estas diferencias ¿cómo pueden explicarse? Las diferencias encontradas tienen que ver con: ¿la heterogeneidad en los objetos de conocimiento que se da en las áreas?, ¿con diferencias en la formación académica de los maestros de un área a la otra? o ¿qué otros factores podrían explicarlas?

Con el propósito de analizar los tipos de instrumentos utilizados para la evaluación, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, por medio del cual se encontraron dos tipos de instrumentos: unos asociados con evaluaciones transversales (matrices, producciones orales y producciones escritas) y, otros asociados con evaluaciones longitudinales (portafolios, diarios, otras formas de evaluación). Luego, se clasificaron las experiencias en cuatro grupos así: 1) No es posible establecer instrumentos de evaluación, 2) Uso exclusivo de instrumentos transversales, 3) Uso exclusivo de instrumentos longitudinales y 4) Uso de instrumentos transversales y longitudinales. Con base en esta clasificación se obtuvieron los siguientes resultados: un alto porcentaje de experiencias (63%) no establece instrumentos de evaluación; de las que sí lo hacen, el 20% evalúa por medio de instrumentos transversales, el 9% evalúa utilizando instrumentos longitudinales y el 9% restante evalúa con instrumentos tanto longitudinales, como transversales.

Según lo anterior, pareciera que los procesos evaluativos son relegados a un segundo plano, como si tuvieran menos importancia en relación con otros procesos, y por tanto no requirieran de la misma rigurosidad y trabajo que se dedicaría a la planeación, definición de propósitos y logros, selección de materiales, etcétera. Esto podría explicar, en parte, el hecho de que en una gran cantidad de experiencias prevalezca la falta de especificación de los aspectos relacionados con la evaluación. Además, como en más de la mitad de las experiencias no se pudieron determinar los instrumentos evaluativos que se utilizan en el aula, surge una nueva pregunta por ¿cómo evalúan los docentes?, que se constituye en un campo de acción para la formación, la reflexión y el análisis.

De igual manera, los resultados ponen en evidencia que en las propuestas analizadas se mantiene aún una visión tradicional de la evaluación, en la que prima la heteroevaluación, la instrumentalización de ésta, la poca claridad frente a sus alcances e importancia para el avance de los estudiantes, entre otros aspectos que son fundamentales. Podría plantearse entonces que, lo anterior genera, como consecuencia, poca reflexión y análisis por parte de los docentes sobre la misma.

Los resultados (aspectos transversales)

La presente investigación permitió realizar no sólo las interpretaciones expuestas anteriormente, sino también análisis transversales de tópicos de gran interés, tanto para los investigadores como para el Premio Compartir. Se puede ver que, los procesos de aprendizaje que pretenden ser potenciados desde las distintas experiencias, 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 transformar 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.

Las referencias a "transversalidad" desde el componente de tecnología remiten a dos ideas recurrentes que se reiteran vigorosamente: la primera de ellas asume una fuerte presencia de tecnologías en las instituciones educativas para orientar prácticas pedagógicas desde campos de conocimientos específicos, y la otra refiere una conexión del área de Tecnología e informática con otras áreas del currículo.

Estas consideraciones fueron analizadas con base en los resultados del presente estudio y se encontró que frente a la primera idea: los datos revelaron una presencia de tecnologías en las áreas curriculares poco relevante, teniendo en cuenta que durante la lectura de las experiencias la respuesta No se evidencia, se ubicó por encima del 78%, excepto en el área de TI.

Sobre la segunda idea se observó una tendencia marcada a la consolidación de prácticas pedagógicas disciplinares desde el área de Tecnología e informática así como desde las otras áreas. La relación de TI con las otras áreas se rastreó para develar su conexión con otros campos de conocimiento: un 46,2% mostró que esto no era evidente, en tanto que un 30,5% señaló esta relación sin dar mayor cuenta de ello, un 17,8% declaró un trabajo interdisciplinar y un 3,3% se clasificó como proyecto transversal. Lo anterior indica la necesidad de explorar este tipo de vínculos que no permite advertir enfoques transversales, ni interdisciplinares.

Con respecto al lenguaje y la escritura de los documentos presentados al Premio, es clave resaltar que la gran mayoría de los docentes que conforman la muestra tienen muy buen control de la estructura textual, es decir, logran organizar sus escritos de tal manera que los temas que van presentando siguen un orden lógico, son fluidos, se conectan entre sí y llevan al lector a una comprensión del contenido.

De igual forma, los resultados obtenidos ponen en evidencia que, a nivel general los docentes tienen control de los recursos formales de la escritura, dicho de otro modo, tienen conocimiento sobre aspectos como: uso de los signos de puntuación, ortografía, estructuras gramaticales, léxico, entre otros.

Las recomendaciones

Tomando como base los principales resultados obtenidos, consideramos las siguientes recomendaciones:

En primer lugar, ofrecer a los docentes procesos permanentes de formación y actualización, por parte del MEN, las secretarías de educación y las mismas instituciones

educativas, en los cuales se asuman las propias prácticas pedagógicas como espacios, importantes y genuinos, de reflexión y análisis, que lleven a la construcción de conocimientos. Una perspectiva viable para ello es la sistematización. Para ello, se recomienda que las secretarías de educación departamentales y municipales establezcan una mayor articulación y coordinación con el trabajo que viene adelantando el MEN, en relación con la sistematización y acompañamiento de experiencias. Asimismo, afianzar la implementación de foros locales, regionales y nacionales para el intercambio de experiencias entre los maestros.

En segundo lugar, se considera que para fortalecer los aspectos pedagógico-didácticos de las experiencias, es deseable que el Premio Compartir al Maestro formule estrategias de acompañamiento a los docentes, en particular a aquellos que se han presentado al Premio desde hace varios años y no han logrado avanzar en la cualificación y sistematización de sus prácticas.

En tercer lugar, no se puede dejar de lado el fortalecimiento de las redes de maestros y de investigadores para generar un intercambio de trayectorias y conocimientos que enriquezcan la discusión y el debate en las diversas áreas disciplinares. De igual modo, se considera relevante que el Premio Compartir al Maestro, en sus políticas por estimular las prácticas educativas destacables, apoye y reconozca redes y grupos de docentes de las diferentes áreas como espacios de formación y cualificación permanente de los maestros en las regiones.

Por último, se sugiere que un campo para ser indagado en próximas investigaciones, es el relacionado con la articulación entre la práctica educativa y la investigación, puesto que aquí se pone en juego la interdisciplinariedad y la investigación se asume como el elemento central de la práctica educativa.

Con todo lo anterior en mente, el presente documento presenta los resultados generales en el área de ética, a la luz de la lectura y el análisis estadístico de las propuestas pedagógicas presentadas al Premio Compartir al Maestro. En este caso, se construyó un instrumento específico, a través del cual se estudiaron las singularidades, las generalidades, las preguntas y los cuestionamientos que de algún modo determinan la mirada, la implicación y la puesta en escena de lo encontrado en las experiencias de los docentes en el marco de dicha área disciplinar.

Esperamos que este informe contribuya al surgimiento de nuevas preguntas, acciones y problematizaciones que a su vez nos permitan girar, retraer, encoger y soltar algunas pesquisas propias de esta investigación.

Si desea saber más sobre los referentes conceptuales, las metodologías aplicadas y más detalles sobre el proceso, puede ingresar a www.compartir.edu.co/investigacion.



1.

Introducción

Esta investigación alrededor de las experiencias presentadas durante más de una década al Premio Compartir al Maestro en el área de Educación Ética y Valores busca establecer y comprender las tendencias alrededor de las preocupaciones de los maestros en esta área, relacionadas con aspectos didácticos, pedagógicos, de integración curricular y evaluación, con el fin de identificar las lecciones aprendidas, sus retos y desafíos.

Las categorías de análisis que se abordan en el estudio del área son las siguientes:

- a.** Caracterizar y establecer un perfil general de las experiencias del área de Educación Ética y Valores.
- b.** Identificar los ámbitos de preocupación relacionados con el área de Educación Ética y Valores.
- c.** Reconocer los objetivos y las intencionalidades sociales que orientan las experiencias educativas del área de Educación Ética y Valores.
- d.** Establecer los procesos de aprendizaje que se privilegian o se trabajan en las experiencias educativas del área de Educación Ética y Valores.

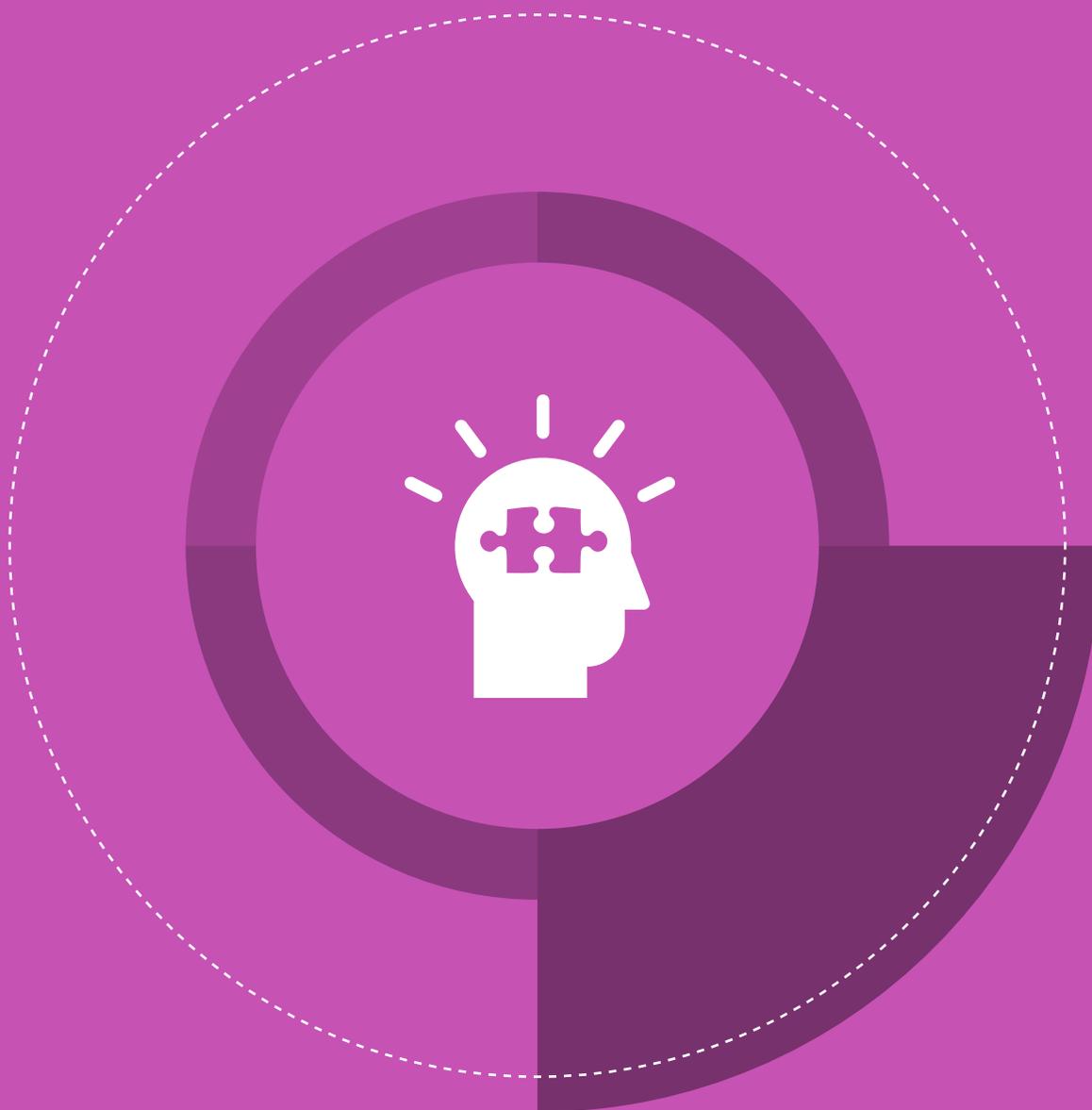
A partir de lo anterior surgen los siguientes interrogantes para la investigación en el área: ¿Qué rasgos generales caracterizan las experiencias del área? ¿Cuáles son los ámbitos de preocupación predominantes en las prácticas educativas de los maestros en el área de Educación Ética y Valores? ¿Qué procesos de aprendizaje se privilegian o se trabajan en las experiencias educativas del área de Educación Ética y Valores, presentadas al Premio Compartir al Maestro? ¿Cuáles son los objetivos y las intencionalidades sociales que orientan las experiencias educativas del área de Educación Ética y Valores?

Con respecto al tamaño de la muestra conviene señalar que de las 1759 experiencias presentadas al Premio para el área en estos doce años, se seleccionó —por petición de los financiadores del estudio— un muestreo intencional, en el que se incluyeron 292 experiencias al azar, dieciséis destacadas y cien pertenecientes a las muestras de las otras áreas participantes de esta investigación (Tecnología e Informática, Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Filosofía, y Matemáticas).

Este informe consta de cuatro apartados, y abarca los siguientes temas:

- a.** Los referentes conceptuales del estudio que sirvieron para interpretar y comprender los resultados.
- b.** Los aspectos metodológicos del estudio en relación con la muestra, los instrumentos y los ámbitos de análisis.
- c.** Los resultados y principales hallazgos en el área.
- d.** Las conclusiones del estudio, las lecciones aprendidas en estos doce años de experiencias, los retos y los desafíos para el área.

Los resultados de esta investigación van de la mano no solo con la puesta en marcha de las políticas educativas para el área, sino además con las iniciativas de muchos maestros que, ubicados en distintas regiones geográficas del país, están interesados en repensar sus prácticas de enseñanza y en enriquecer el trabajo del área, para apostarle a la formación de un ciudadano autónomo, con habilidades en la resolución de conflictos y con capacidad para el liderazgo y la convivencia. Tal es su manera de contribuir desde la educación a la reducción de la violencia y a la construcción de un país cada vez más justo y equitativo.



2.

Referentes conceptuales

En concordancia con las categorías de análisis planteadas, a continuación se desarrollan los referentes conceptuales que sustentan el análisis de las experiencias educativas en el área de Educación Ética y Valores.

2.1.

La reflexión sobre la práctica. Un aspecto central para la comprensión de las prácticas educativas

Reflexionar sobre la práctica educativa es una tarea compleja, que articula múltiples elementos. Estos incluyen el aspecto subjetivo de los actores involucrados, los factores y las dimensiones determinantes que la constituyen. Por lo tanto, dicha tarea requiere una postura de interpretación crítica para avanzar en su comprensión.

En un país como Colombia la problematización de las realidades cotidianas de la escuela implica reconocer la práctica como un proceso que se da en medio de la dificultad, enmarcado en una discusión donde convergen varias posiciones encontradas, y que pone en evidencia la necesidad de aproximarse al maestro a la luz del contexto y del marco institucional en los que desarrolla su quehacer.

La interpretación crítica del quehacer pedagógico, tanto en su modo real como en el contexto mismo de la escuela, ha surgido como todo un campo de estudio, que recientemente ha empezado a cobrar importancia. Esto se debe a que le da a los maestros las herramientas necesarias para reconocer y entender las complejidades propias de su profesión, así como para entender mejor un quehacer que, en un contexto cambiante, los convierte en trabajadores de la cultura y en agentes directos del avance y del enriquecimiento continuo de su labor educativa.

La presente investigación parte de una fundamentación pedagógica, según la cual la práctica reflexiva constituye un análisis sobre la propia experiencia del docente, y que permite buscar alternativas que transformen y cualifiquen las prácticas de los maestros. En tal medida, aunque acoge la didáctica en sus diferentes configuraciones, se centra de modo particular en la *práctica pedagógica*: sus características, sus modos de acción, los elementos que la constituyen, su orientación y los factores que la exigen y la rodean, así como en las *estrategias* que en ella se emplean de modo particular para el área abordada.

En su caracterización de las profesiones, Donald Shön (1998) enfatiza la necesidad de la reflexión desde la acción, como la práctica que conlleva una relación recíproca entre el pensamiento y la acción, en procura de un profesional reflexivo, capaz de enriquecer su quehacer desde el ámbito mismo de su labor profesional. La "práctica reflexiva" es concebida como aquella que continuamente vuelve sobre sí misma y es objeto de reflexión y análisis a partir de un conjunto de conceptos pedagógicos, didácticos y disciplinares para su transformación a nivel individual y colectivo.

Otro aporte es el de Sanjurjo (2002), quien expresa que para la comprensión de la práctica docente resulta fundamental el estudio de sus tensiones constitutivas, en cuanto que estas exteriorizan elementos que permiten aproximarse a la complejidad de las relaciones que tienen lugar entre la teoría, el modo de pensar y la acción en el desarrollo de su quehacer, ya que:

En el aula se manifiestan zonas de incertidumbre donde no siempre se pueden poner en funcionamiento la racionalidad y las teorías aprendidas. La distinción entre

acciones preactivas y acciones interactivas es un valioso aporte para comprender las diferencias entre las acciones docentes previas al desarrollo de sus clases y las que debe llevar a cabo en la situación compleja del aula (p. 48).

Al mismo tiempo, en lo que corresponde a la *didáctica* como un componente constitutivo de la práctica pedagógica, ésta es asumida también como un

campo de reflexión y acción sobre las prácticas de enseñanza (sin perder de vista la incidencia de estas en el proceso de aprendizaje), que está determinada por las condiciones particulares del contexto en el que se da, en atención a las necesidades y dinámicas específicas del mismo, en tanto es considerada como una práctica sociocultural (Pérez Abril et ál., 2010, p. 11).

Para el área de Educación Ética y Valores se han planteado en el ámbito educativo múltiples interrogantes, por ejemplo en cuanto a los contenidos curriculares, que deben formar ciudadanos políticamente activos, que participen en la construcción de una sociedad más justa e incluyente; individuos capaces de construir sociedad a partir de unos mínimos valores de convivencia (Cortina, 1995); y con las habilidades comunicativas (Martínez y Hoyos, 2006) que les permita dialogar y disentir en la diversidad propia de las sociedades actuales.

2.2.

La constitución, los componentes y los factores de la práctica

Este aspecto es fundamental, pues debido a su carácter complejo las prácticas educativas involucran una variedad tal de elementos que es importante reconocer lo que podría considerarse como una “arquitectura” básica. Gimeno Sacristán (1998) desarrolla un análisis minucioso de este aspecto, identificando en la práctica el espacio propicio para indagar los elementos más significativos que configuran el quehacer del maestro. En dicho espacio han de converger los códigos y las acciones propias de limitación que el currículum ejerce como formato pedagógico sobre la labor docente. No obstante, el autor plantea la capacidad de los maestros para modelar el currículum a través de la autonomía profesional que desarrollan en medio de este marco condicionante¹. En este sentido, es posible observar que

el valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor,

1. Al referirse a este tema el autor plantea que la labor del maestro está inmersa en un contexto de condicionantes, relacionadas con las exigencias de la sociedad, la familia y la institución, que limitan su ejercicio profesional y reducen su margen de autonomía.

independientemente de declaraciones y propósitos de partida [...]. El currículum al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan (p. 196).

De esta manera, el autor afirma que las transformaciones en la enseñanza solo tienen sentido en la medida en que su origen parta de la necesidad de recobrar los contenidos de cultura en la pedagogía, puesto que los propósitos de la formación deben estar dados por la mediación que el maestro ejerce entre la cultura y los estudiantes, los conocimientos previos que involucra en su práctica y la significación que da al currículum.

Tales consideraciones se fundamentan en la idea de que el maestro no es un agente pasivo (u objeto) en la constitución y consecución del currículum. Por el contrario, es un sujeto activo (un elemento de primer orden) en la concreción de ese proceso. Se afirma entonces la capacidad del maestro para modelar el currículum, en tanto que conlleva un margen de autonomía en su quehacer profesional que, en ciertos momentos, adquiere un carácter contrahegemónico al orden establecido en la institución o en el centro educativo (en términos de las políticas educativas, las normas, los requerimientos sociales y la organización interna de la institución, en contraste con las necesidades de niños, niñas y profesores).

Para cerrar este apartado de los referentes conceptuales conviene recordar a Díaz (1990), quien sostiene que el supuesto principal sobre el que se entiende este proceso (la acción educativa y su desarrollo) parte de la enmarcación a la que está sujeta la práctica pedagógica, pues constituye el núcleo por medio del cual se viabilizan las exigencias y propósitos educativos que la sociedad, el Estado y la familia le asignan a la institución escolar. En tal medida, la labor del maestro se entiende como la tarea de transmitir el conocimiento escolar, los valores y las conductas culturalmente determinadas, pero a la luz de un orden institucional y uno regulativo previamente establecidos.

2.3.

Ámbitos de preocupación relacionados con las experiencias educativas

Los ámbitos de preocupación relacionados con el área de Educación Ética y Valores constituyen zonas de encuentros de intereses y problemas sobre los que las experiencias educativas orientan y privilegian sus acciones. Estos ámbitos recogen algunos componentes contemplados en el marco de los lineamientos curriculares del área y otros previstos en la propuesta de estándares básicos de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). A continuación se presentan por grupos los ámbitos de preocupación que consideramos relevantes para el estudio, que se derivan del análisis preliminar de las experiencias y de los lineamientos y estándares orientadores del área.

2.3.1.

Educación para la democracia y la ciudadanía

Hace referencia al proceso educativo que resalta los aspectos jurídicos, sociales, políticos y culturales que viabilizan el ejercicio de los principios de un régimen democrático en los ámbitos privados y públicos. La democratización de las relaciones

de poder en los distintos espacios sociales, familiares, laborales, de mercado, comunitarios, ciudadanos y del sistema internacional, entre otros, implica formar el cultivo de la autonomía personal, es decir, las capacidades de las personas y de los colectivos para resistir la opresión y el abuso de poder por parte del Estado o de otro actor social. De esta manera se transforman las relaciones de poder despóticas por formas de sociabilidad más democráticas y justas. Desde los lineamientos curriculares se plantea el interés por una formación ciudadana en la que se tiene en cuenta la cultura y la realidad política en los diferentes contextos y situaciones de la comunidad educativa, especialmente las preocupaciones de los estudiantes.

2.3.2.

Educación para los derechos humanos y la paz

Busca fomentar una cultura de los derechos humanos a la luz de actitudes, valores y conocimientos que fortalezcan el respeto y la defensa de los DDHH y las libertades fundamentales. Promueve la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los géneros, la amistad entre las naciones, el reconocimiento y la cooperación entre las poblaciones diversas. También propicia comportamientos orientados a la resolución constructiva y no violenta de los conflictos, con el propósito de cultivar nuevas formas de relaciones sociales entre los seres humanos, y entre éstos y la naturaleza, incrementando formas pacíficas de convivencia que minimicen el ejercicio de las diferentes formas de violencia.

2.3.3.

Educación en Ética y Valores

Propicia una reflexión crítica sobre la moral, con miras a potenciar las capacidades de razonamiento, sensibilidad y argumentación moral de las personas y grupos como uno de los elementos centrales para el ejercicio de la autonomía y la solidaridad entre los integrantes de una sociedad. En el marco de los lineamientos curriculares, la formación moral desempeña un papel importante en la formación de sujetos morales, capaces de construir y ejercer su condición humana en el mundo. Reconocemos que la educación moral debe estar vinculada a la vida individual y colectiva, y relacionada con situaciones moral y éticamente significativas. Esta es la manera de darle un verdadero sentido de la transversalidad en la vida educativa, de modo que contribuya a la formación de ciudadanos más autónomos, de una ética cívica fundamentada por su capacidad de discernimiento, y de una sociedad más justa, participativa y solidaria.

2.3.4.

Educación para la salud y la sexualidad

Busca que personas y colectivos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades que promuevan hábitos de vida saludable, comportamientos responsables y actitudes de cuidado, que les permitan tomar decisiones conscientes y autónomas sobre su propia salud. Busca la formación integral en los aspectos sociales, normativos, efectivos e intelectuales vinculados con la sexualidad humana, con el ánimo de que el individuo viva su sexualidad de manera sana, responsable y placenteramente, enriqueciendo positivamente sus relaciones con las demás personas.

2.3.5.

Educación ambiental

En el proceso educativo fomenta una conciencia en las personas y grupos sociales para identificarse con la problemática ambiental (a nivel local, regional e internacional), a la luz de la solidaridad global de las generaciones presentes y futuras responsables del cuidado del planeta. Según los lineamientos curriculares, la educación ambiental hace parte de la formación de valores y la calidad de vida consagrados en el capítulo III del título II de la Constitución Política, dedicado a los derechos colectivos y del ambiente. Estos constituyen la columna vertebral de la política ambiental. Destaca el artículo 79 que “todas las personas tienen derecho de gozar de un ambiente sano”, exaltando la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo.

2.3.6.

Educación para la interculturalidad

Es el proceso educativo que busca formar actitudes, valores y compartimientos de admiración, de reconocimiento y de defensa de la diversidad cultural, abarcando políticas y prácticas formativas de carácter inclusivo, que satisfagan las distintas necesidades educativas de grupos diversos y propicien el entendimiento y el diálogo entre las culturas.

2.3.7.

Educación religiosa

El conocimiento de una práctica religiosa es un componente básico de la formación integral humana en sus dimensiones culturales, sociales, teológicas, históricas y confesionales, pues permite entender mejor los modos de pensar y de ser.

2.4.

Procesos de aprendizaje que se privilegian y trabajan en las experiencias educativas del área de Educación Ética y Valores

Los lineamientos curriculares para el área de Educación Ética y Valores, y la propuesta de los estándares básicos de competencias ciudadanas destacan un conjunto de procesos de aprendizaje que se identifican y se reconocen en el área de Educación Ética y Valores. Para efectos de la investigación, se categorizaron los procesos de aprendizaje de la siguiente manera: procesos comunicativos, cognitivos, de reconocimiento de emociones y sentimientos, de resolución de conflictos y de reconocimiento y valoración del entorno. Es importante mencionar que esta categorización de la información se propone para facilitar la comprensión y el análisis de la misma. Sin embargo, existen procesos de aprendizaje transversales que involucran procesos implícitos en la mayoría de sujetos. Estos fueron agrupados en una categoría denominada *procesos transversales*. A continuación se definen los procesos analizados en esta investigación.

2.4.1.

Procesos comunicativos

Son procesos de aprendizaje orientados al desarrollo de la dimensión comunicativa de los sujetos, en los que se incluye la capacidad de diálogo, entendida como el proceso que admite el intercambio de opiniones y el razonamiento sobre diferentes puntos de vista para llegar a un entendimiento justo y racionalmente motivado.

2.4.2.

Procesos cognitivos

Estos procesos están relacionados con el desarrollo de competencias a nivel de la comprensión y el pensamiento crítico, el desarrollo y el razonamiento moral. En el marco de esta investigación la comprensión y el pensamiento crítico se definen como aquellos procesos que implican el desarrollo de un conjunto de capacidades orientadas a la adquisición de conocimientos relevantes para ejercer un análisis crítico y a la valoración de puntos de vista diversos para transformar la realidad.

A su vez se definen el desarrollo y el razonamiento moral como procesos que implican el ejercicio de las capacidades cognitivas y afectivas, lo que permite reflexionar sobre los conflictos de valor y, por ende, desarrollar el razonamiento y la argumentación moral de las personas.

2.4.3.

Procesos de reconocimiento de sentimientos

En esta categoría se agrupan los procesos relacionados con el reconocimiento de sentimientos morales². A través de ellos las personas y los grupos identifican, reconocen y hacen uso de los criterios de autoevaluación y autorregulación de sus comportamientos y actitudes, que aportan conocimientos morales, tales como la culpa, la vergüenza, la indignación, la compasión, la empatía, la rabia, el miedo, la esperanza y la confianza, entre otros.

2.4.4.

Procesos de resolución de conflictos

Están relacionados con las capacidades para transformar los conflictos y los entornos, y contribuyen a que las personas y colectivos identifiquen y tramiten de manera no violenta los conflictos. Esto favorece las relaciones y la convivencia en los diversos espacios de la vida social.

2. Cortina, A. (2007) nos propone que sentimiento moral es la capacidad de sentir placer al realizar acciones acordes con el deber que nos obliga con el otro, y dolor al actuar en contra de este, generándose sentimientos como la culpa, la vergüenza, la compasión, la indignación y la empatía, entre otros. Dichas emociones operan como señales y como criterios autoevaluativos o autorreguladores, en la medida en que llevan a que las personas controlen sus comportamientos para evitar lastimar a otros.

2.4.5.

Procesos transversales

Se relacionan con algunos procesos definidos anteriormente, dentro de los cuales destacamos los siguientes: la autonomía y autorregulación, las competencias ciudadanas, la identidad, el sentido de pertenencia, la proyección y el desarrollo comunitario.

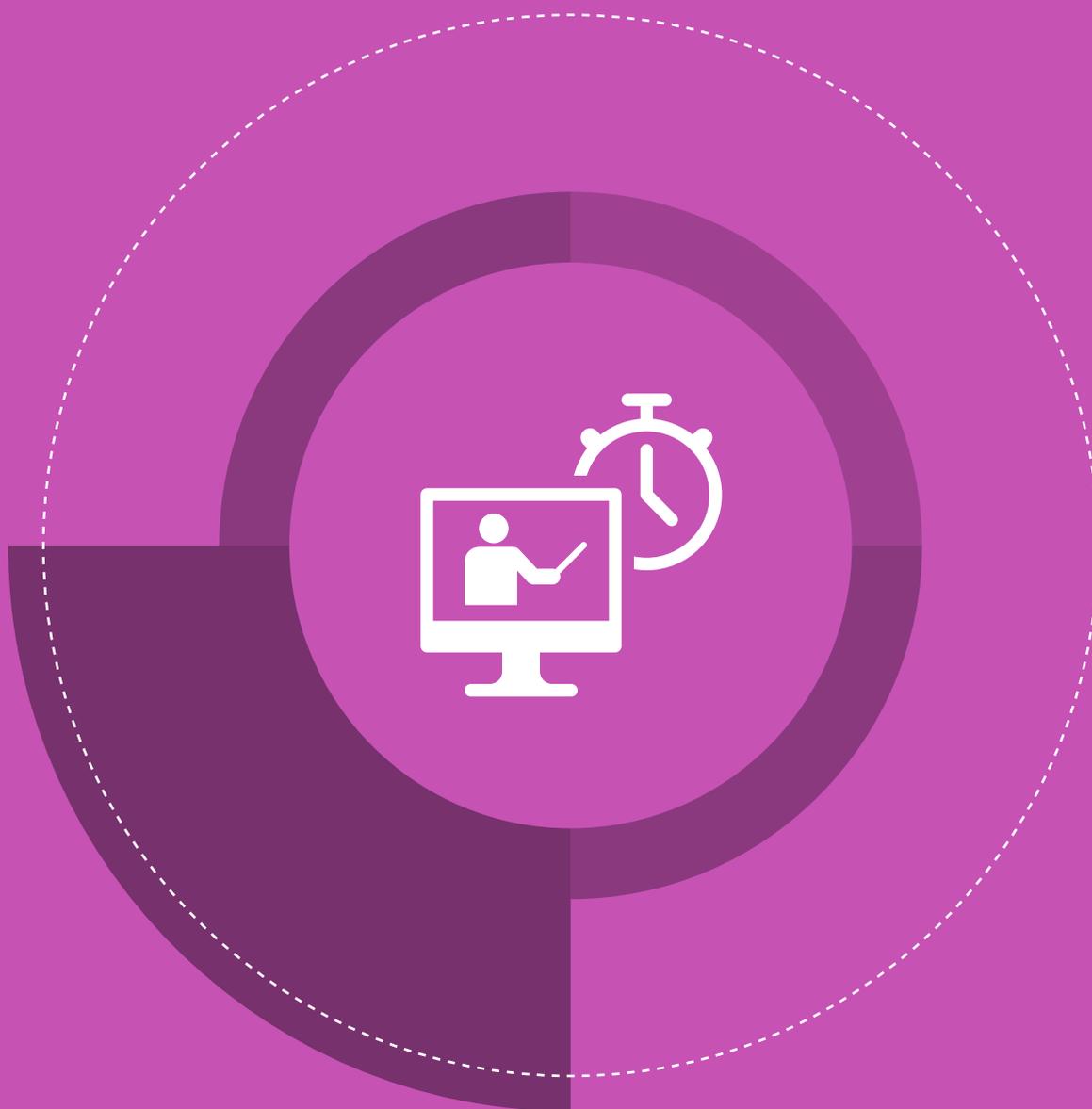
La autonomía y la autorregulación se definen como procesos que le permiten a individuos y grupos promover su capacidad de decisión y regular su conducta y su actuación en el entorno social. Por su parte, las competencias ciudadanas se entienden como procesos que permiten fomentar los conocimientos y habilidades que capacitan al individuo y a los grupos para ejercer una ciudadanía activa en los diversos espacios sociales.

El ejercicio de la ciudadanía se da en tres grandes ámbitos:

- a. El de convivencia y paz, donde se espera que el ciudadano se forme de manera competente para convivir con los demás de manera pacífica y constructiva, logrando tramitar las diferencias y los conflictos de manera concertada.
- b. El de la participación y la responsabilidad democrática, en el cual se motiva la participación activa y crítica de los ciudadanos en la toma de decisiones que afectan los intereses colectivos.
- c. El de la pluralidad, la identidad y valoración de las diferencias, que pretende que los ciudadanos reconozcamos la diversidad como un valor central en nuestras sociedades democráticas. Esto exige el establecimiento de relaciones más justas y equitativas entre sus integrantes, rechazando la discriminación y la opresión de grupos minoritarios.

Así pues, se propone trabajar de manera integrada, tanto en conocimientos como en un conjunto de competencias, lo que implica procesos cognitivos como la toma de perspectiva, la interpretación de intenciones, la generación de opciones, la consideración de consecuencias y el pensamiento crítico, entre otras. De igual forma, existen competencias emocionales en las que se destacan la identificación y reconocimiento de emociones, el manejo de las propias emociones, la empatía, el reconocimiento de emociones de los otros, etc. Finalmente se establecen las competencias comunicativas que tienen que ver con saber escuchar, expresarse de manera asertiva y argumentar los puntos de vista.

Igualmente, la identidad y el sentido de pertenencia hacen referencia al proceso mediante el cual el sujeto o el grupo establecen sus referentes de reconocimiento, integración y diferenciación. Por último, la proyección y el desarrollo comunitario se definen como el proceso que involucra el despliegue de un conjunto de habilidades sociales, tales como la cooperación y la solidaridad, para generar cambios y transformaciones en los ámbitos comunitarios.



3.

Metodología

Como se describió en el apartado general sobre la metodología, para el presente estudio se generó una muestra representativa³. Para tal efecto se analizaron 308 experiencias elegidas al azar entre las 1759 suscritas al área de Educación Ética y Valores, y cien experiencias seleccionadas entre aquellas provenientes de otras áreas, cuyo desarrollo en el componente de Educación Ética y Valores podía favorecer la aproximación transversal a los problemas éticos y valorativos.

De las cien experiencias analizadas provenientes de otras áreas, 47 provienen de Ciencias Sociales y Filosofía, veinte de Lengua Castellana, dieciocho de Tecnología e Informática y quince de Matemáticas.

Aproximadamente un 66% de las experiencias fue presentado por profesores mujeres; la mayoría de experiencias (73%) proviene del sector oficial y de zona urbana (82%); y poco más de la mitad de las experiencias proviene de la región Andina (56%), seguida por las regiones Pacífica (20%) y Caribe (19%), y en menor medida por las de la Orinoquía y la Amazonía (6%).

3.1.

Construcción de categorías de análisis

Para diseñar las categorías de análisis y los ítems se realizó una revisión teórica conceptual sobre el campo de la Educación Ética y Valores, en el marco de la línea de investigación en Educación para el Conocimiento Social y Político de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Simultáneamente, se revisaron algunos textos de las experiencias del área en un nivel piloto, con el fin de configurar las categorías de análisis y los ítems que constituirían la matriz de categorías específicas del área.

Una vez construida una primera versión de la matriz de categorías, los diferentes integrantes del equipo del área la aplicaron a los mismos textos de experiencias y luego compartieron los hallazgos para ir validando y delimitando los descriptores. Una vez decantado este proceso se procedió a elaborar un glosario, con el cual se establecieron los criterios para leer y evaluar las experiencias.

La información recolectada y sistematizada se analizó para establecer:

- a. La caracterización y perfil de las experiencias del área, donde se analizaron algunos aspectos de las experiencias presentadas, tales como: actores participantes e impacto, grados escolares, justificación de la experiencia, interdisciplinariedad, contextos de incidencia, evidencias sobre la reflexión de la práctica y enfoque evaluativo, entre otros.
- b. Ámbitos de preocupación relacionados con el área de Educación Ética y Valores: entendemos por ámbito de preocupación una zona que concentra intereses y problemas, alrededor de los cuales las experiencias educativas orientan sus acciones.

3. Muestra estadísticamente representativa: corresponde a un conjunto de escritos seleccionados aleatoriamente del total de experiencias presentadas al área, con el propósito de realizar inferencias que representen a la totalidad (Lagares y Puerto, 2001). Para más información remitirse al apartado metodológico.

Algunos de ellos son: educación para la democracia y la ciudadanía, educación para los derechos humanos, educación ética y valores, educación para la paz, educación sexual, educación ambiental, educación para la salud, educación intercultural y educación religiosa, entre otras.

- c.** Los objetivos y las intencionalidades sociales de las experiencias exploran la promoción de la autonomía, el estímulo del liderazgo, el fomento de la organización y la participación democrática, el desarrollo comunitario, la resolución de conflictos, la construcción de normas y reglas, la protección de los derechos humanos, la defensa del medio ambiente, la promoción de la sexualidad responsable y la equidad de géneros, entre otros.
- d.** Los procesos de aprendizaje que se privilegian y trabajan en las experiencias se encaminan a promover la autonomía y la autorregulación, la capacidad de diálogo, la capacidad para transformar los conflictos y los entornos, la promoción del pensamiento crítico, el desarrollo y el razonamiento moral, los sentimientos morales, las competencias ciudadanas, la identidad y el sentido de pertenencia, la proyección y el desarrollo comunitario y la formación de sujetos sociales y políticos.



4.

Resultados

4.1.

Caracterización y perfil de las experiencias del área de Educación Ética y Valores

A continuación se presenta una caracterización de las experiencias educativas postuladas durante los doce años del Premio Compartir al Maestro en el área de Educación Ética y Valores. Esta caracterización permitió configurar un perfil para el área mencionada entre los años 2000 y 2012, a partir del análisis de algunos rasgos de las prácticas destacadas⁴ y de las no destacadas. Así mismo, permitió adelantar un análisis comparativo entre las experiencias del área con las experiencias de las otras cuatro áreas participantes en el estudio: Matemáticas, Tecnología e Informática, Lengua Castellana y Ciencias Sociales y Filosofía. Para tal fin se tuvieron en cuenta categorías como interdisciplinariedad, actores participantes y su impacto, grados escolares y contexto de las experiencias, entre otras.

4.1.1.

Relaciones que establecen las experiencias de Educación Ética y Valores con las demás áreas

La figura 1 expresa que un alto porcentaje (67,2%) de las experiencias del área no establece relaciones con otras. Tan solo un 16,2% enuncia una relación de esta naturaleza. Por otro lado, el trabajo interdisciplinar del área es escaso, pues presenta un porcentaje muy bajo de evidencia (6,5%) y solo se registran algunas iniciativas respecto de proyectos transversales (9,7%). Ahora revisemos el tipo de relaciones que se establecen con las otras áreas en las experiencias destacadas y no destacadas.

Como vemos en la figura 2, un alto porcentaje de ellas no establece articulaciones con otras disciplinas. Particularmente, el grupo de las experiencias no destacadas alcanza un 63%, mientras que el de las destacadas llega a un 51%, diferencia estadísticamente significativa⁵. Por otro lado, tan solo un 11,5% de las no destacadas y un 20,3% de las destacadas evidencian un trabajo interdisciplinar. Estos resultados pueden obedecer al hecho de que el Premio Compartir está centrado en un trabajo más disciplinar en torno al objeto de la experiencia, su estrategia y evaluación.

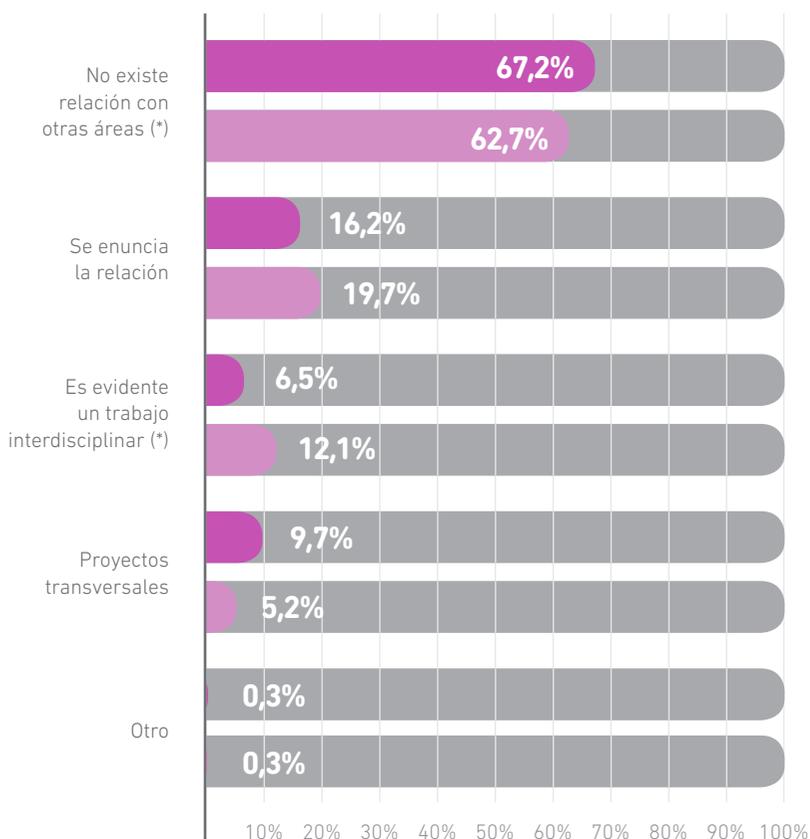
Por otra parte, se observa que el 5,1% de las experiencias no destacadas y el 7,5% de las destacadas buscan establecer articulaciones con otras áreas a través de los proyectos transversales, lo que muestra que estos están emergiendo como estrategia para la interdisciplinariedad. Conviene señalar que los proyectos transversales demandan el reconocimiento de otros espacios que trascienden el aula y que el Premio Compartir al Maestro privilegia el conocimiento temático y el trabajo didáctico en el aula (ver figura 3).

-
4. Experiencias destacadas son aquellas que han sido nominadas, finalistas y ganadoras del Premio Compartir al Maestro.
 5. Para el caso de esta investigación: "Si el valor es superior a 0,05, se considera que la probabilidad de que los resultados obtenidos sean debidos al azar es demasiado elevada y se concluye que no son estadísticamente significativos. No se concluye que ambas intervenciones son igual de eficaces, sino que no hay suficientes pruebas para afirmar que son diferentes" (Armigon, 2002). Para más información remitirse al apartado metodológico.

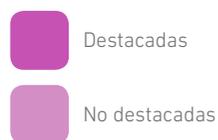
EL TIPO DE RELACIÓN QUE SE ESTABLECE CON LAS ÁREAS ES



FIGURA 1. Relaciones que establecen las experiencias de Educación Ética y Valores con las demás áreas.

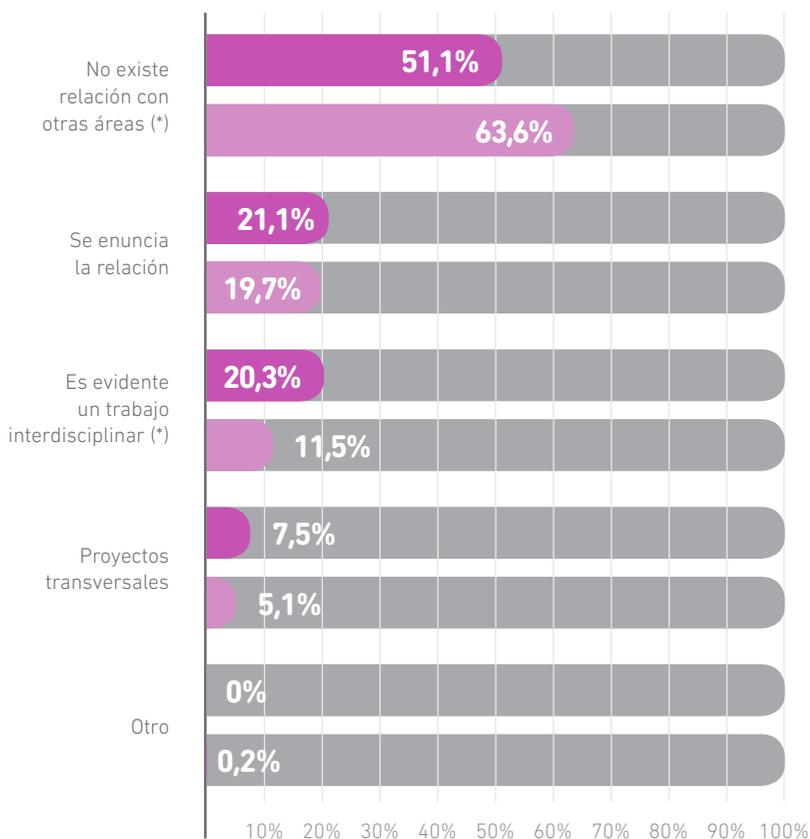


EL TIPO DE RELACIÓN QUE SE ESTABLECE CON LAS ÁREAS ES



(*) Diferencias estadísticamente significativas p<.05

FIGURA 2. Relaciones que establecen las experiencias de Educación Ética y Valores con las demás áreas: comparación experiencias destacadas con no destacadas.



EL TIPO DE RELACIÓN QUE SE ESTABLECE CON LAS ÁREAS ES

- No existe relación con otras áreas
- Se enuncia la relación
- Es evidente un trabajo interdisciplinar
- Proyectos transversales
- Otro

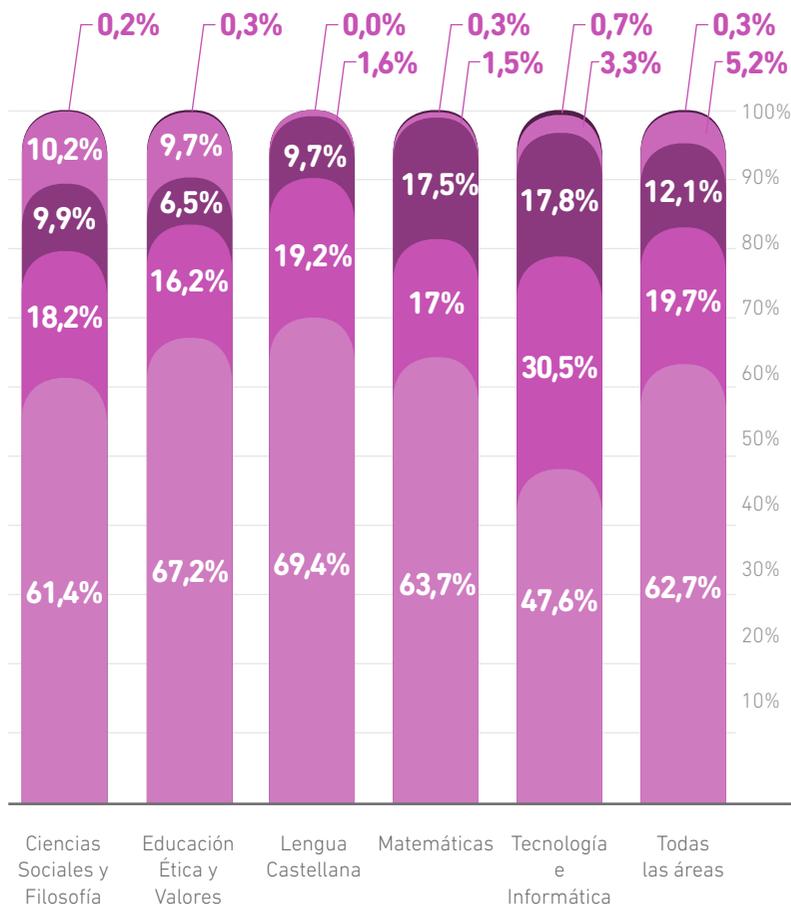


FIGURA 3. El lugar de la interdisciplinariedad en el área de Educación Ética y Valores.

Como se ve, las áreas de Tecnología e Informática y de Matemáticas evidencian una mayor relación con las otras áreas, pues obtuvieron los porcentajes más altos, con un 17,8% y 17,5% respectivamente. Llama la atención que el menor porcentaje se ubica en el área de Educación Ética y Valores, con 6,5%. Esto parece indicar que el trabajo pedagógico se ha centrado en el aula, tal vez porque el Premio Compartir al Maestro así lo privilegia y, como consecuencia, las intencionalidades de los docentes de articularse con otras áreas han pasado a un segundo plano. Esto es un llamado al área, pues debe tender puentes para atraer a otras disciplinas y promover el abordaje de la ética y la formación en valores como eje fundamental de los procesos educativos en las instituciones.

Las relaciones gestadas con otras áreas a la luz de los proyectos transversales todavía son tímidas en las cinco áreas del estudio y sobresalen –escasamente– en el área de Ciencias Sociales y Filosofía, con un porcentaje de 10,2%, y en el área de Educación Ética y Valores, con un porcentaje de 9,7%. No se desconoce que la transversalidad y la interdisciplinariedad son asuntos complejos: exigen la disposición de los docentes para integrar los saberes en torno a un objeto de estudio, encontrar interrelaciones teóricas y metodológicas que permitan un diálogo en torno a los problemas locales y regionales, y desarrollar una visión de mundo compartida. Esta tarea implica, también que los docentes tengan disposición para el trabajo en equipo, posean un conocimiento sólido de su disciplina, cuenten con un manejo apropiado de los métodos y procedimientos que ella exige y sean sensibles y flexibles de cara a las fronteras disciplinarias.

4.1.2.

Actores que participan de la experiencia e impacto

Tal como puede apreciarse en la figura 4, en lo relativo a los actores que han participado en las experiencias del área, los hallazgos muestran el protagonismo de los estudiantes con porcentajes elevados tanto en las experiencias destacadas como en las no destacadas: 100% para las primeras y 98% para las últimas. Estas cifras resultan comprensibles si se tiene en cuenta que la mayoría de las experiencias presentadas persiguen objetivos de intervención educativa, entre los cuales sobresalen la promoción de la autonomía de los estudiantes y la resolución de conflictos para promover y cultivar la democracia como una forma de vida en la escuela (ver figura 4).

En segundo lugar aparecen los docentes de otras áreas académicas con un porcentaje del 33,1% para las experiencias destacadas y de 25,9% para las no destacadas. Esto responde al hecho de que en el área de Educación Ética y Valores convergen preocupaciones colectivas de la escuela, que establece nexos entre la educación, la ética y la política, y que invita a los docentes de otras áreas como las Ciencias Sociales y Filosofía, y Lengua Castellana a hacer de sus objetos de conocimiento lugares propicios para abordarlos desde sus prácticas educativas.

En tercer lugar aparece la familia como actor que participa de la experiencia, con un porcentaje de 22,6% para las destacadas y 18,8% para las no destacadas. Al parecer, las experiencias buscan responder a uno de los criterios que el Premio Compartir al Maestro ha identificado como característico de un maestro profesional: la interacción con el entorno. Dicho rasgo alude entre otras cosas a conocer a la comunidad, interactuar con ella y saber trabajar con los colegas. Adicionalmente, se resalta en el grupo de las experiencias destacadas a la comunidad como un actor, con un porcentaje de 17,3%.

Finalmente, las entidades estatales, los organismos no gubernamentales y las entidades privadas también figuran como actores. Este resultado pone de manifiesto que los docentes del área están comenzando a reconocer a) un círculo ético y político en su entorno educativo que trasciende las paredes de la escuela; y b) que la educación en Ética y Valores no se limita a la formación en valores para aprender a convivir, a la educación para crear ambientes democráticos en la escuela ni a las éticas del cuidado con los más cercanos: de hecho, se están involucrando otros actores sociales que pueden aportar en la construcción de mayores niveles de justicia social y de equidad en nombre del bien común. En este orden de ideas, es importante revisar el impacto de las experiencias, el cual señala la solidez de las mismas, en tanto que requieren anticipar, prever y lograr resultados en los aprendizajes de los estudiantes (ver figura 5).

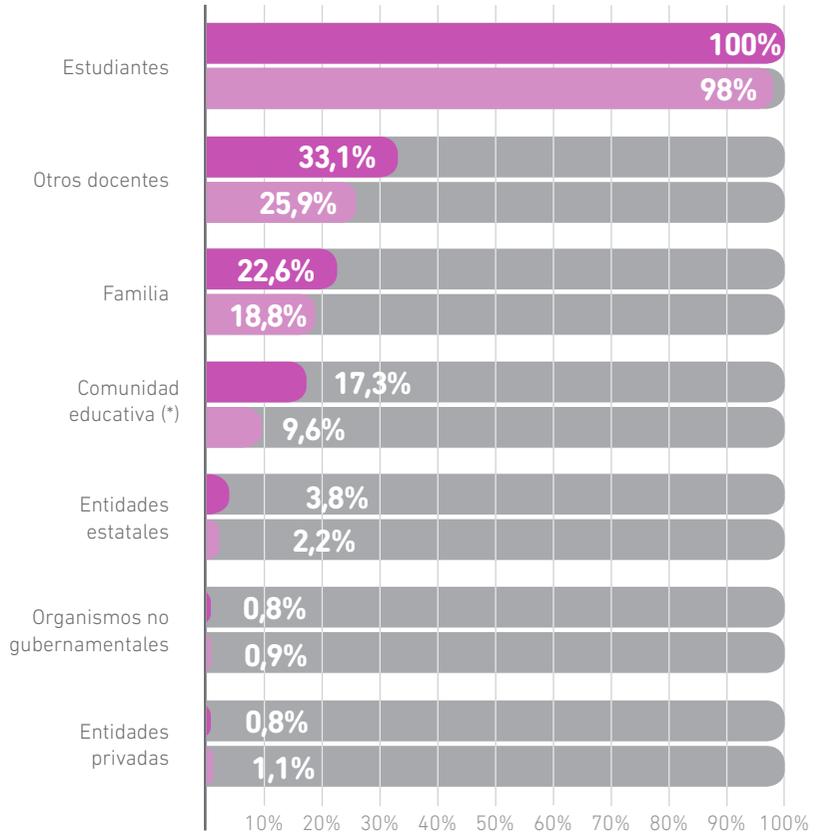
El impacto más alto recae en los estudiantes para ambos tipos de experiencias y con porcentajes muy cercanos: un 81% para las destacadas y un 80% para las no destacadas, lo que nos muestra coherencia entre los propósitos de las experiencias, su enfoque pedagógico y didáctico, y los resultados obtenidos. De acuerdo con estos resultados, el impacto en los estudiantes incide en la comunidad educativa, que corresponde al segundo lugar con un 53% entre las destacadas y con un 38% entre las no destacadas. Dichas cifras evidencian una fortaleza, pues aquel impacto sobre la comunidad es significativo a propósito de un nivel de reconocimiento entre los diferentes miembros que la conforman. En tercer lugar, el impacto afecta a la comunidad académica con un porcentaje del 24% para las destacadas, lo que significa su reconocimiento entre los docentes de la institución educativa, mientras que en el caso de las no destacadas el porcentaje más alto se ubica en el contexto

ACTOR(ES) QUE PARTICIPA(N) DE LA EXPERIENCIA

Destacadas
No destacadas

Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
(*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

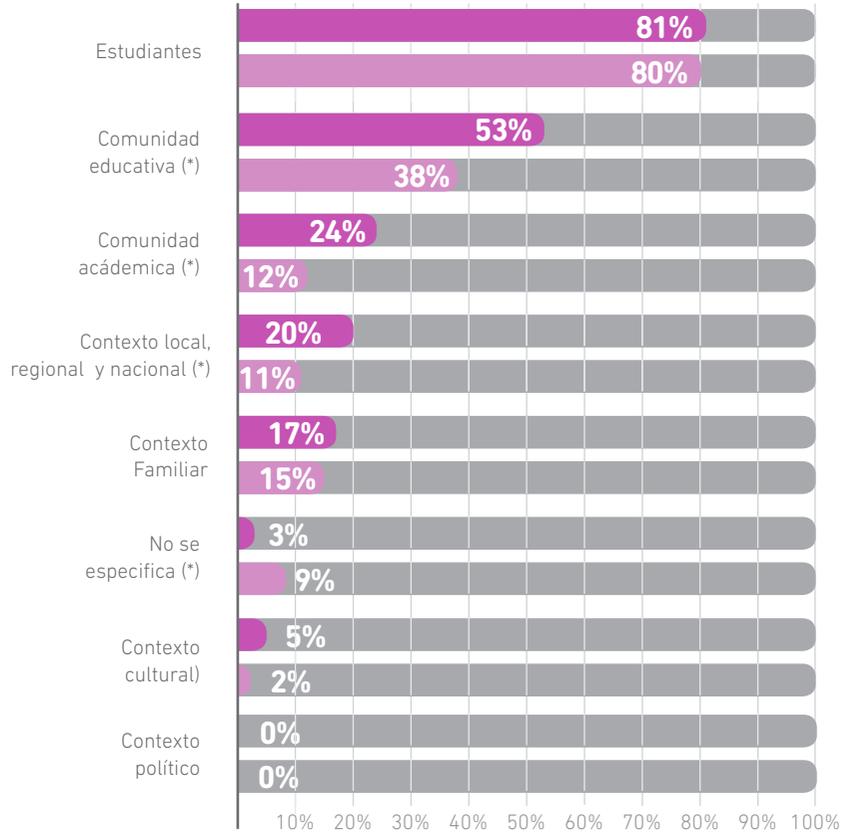
FIGURA 4. Actores que participan de la experiencia.



EL IMPACTO DE LA EXPERIENCIA SE DA A NIVEL DE

Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
(*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

FIGURA 5. Impacto de las experiencias. Comparación entre experiencias destacadas y no destacadas.



familiar, con un 15%. En este orden de ideas, se puede suponer que las experiencias han trascendido el aula para generar un impacto institucional.

No obstante, son pocas las experiencias que reconocen tener impacto en contextos más amplios como el local, regional y nacional. Para las experiencias destacadas fue del 20%, y para las no destacadas del 11%. Tales resultados muestran que, si bien se reconocen estos contextos en las experiencias destacadas, faltan más desarrollos del área en su componente social-comunitario.

4.1.3.

Grados escolares que se privilegian en las experiencias

Como se mostró en el apartado anterior, los actores privilegiados para las experiencias son, en general, los estudiantes. Ahora bien, interesa para el área hacer un paneo de los grados escolares en los que se están llevando a cabo las experiencias, con el fin de establecer en cuáles el trabajo pedagógico del área está concentrado y en cuáles está emergiendo.

Los datos presentados en la figura 6 indican concentración del trabajo de los docentes para los grados décimo con un 43,6%; grado once con un 39,8%; y noveno con un 35,3% en las experiencias destacadas, seguido de los grados octavos, séptimo y sexto con porcentajes muy cercanos al 24%.

Este descenso sigue para los grados escolares de la básica primaria. La preeminencia de los grados décimo y once se puede interpretar a partir del trabajo del área en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes, que están próximos a graduarse, ingresar a la educación superior o al mundo laboral. Posiblemente esta situación avive el sentido de responsabilidad y compromiso moral de los docentes para favorecer la educación de sus estudiantes y propiciar así la formación de ciudadanos más críticos, autónomos y participativos, que elaboren un plan de vida propio y que realicen sus valoraciones de manera autónoma (ver figura 6).

Por otro lado, resulta interesante observar la emergencia poco usual y muy incipiente aún, del área de Educación Ética y Valores en el nivel de preescolar. Posiblemente los licenciados en Pedagogía Infantil y en programas afines están mostrando una intención clara de asumirla para aprender a vivir juntos frente a la situación de violencia del país y la incidencia que el conflicto armado ha generado en la escuela, en particular, en el sector rural.

Por su parte, las experiencias no destacadas presentan un comportamiento similar en los resultados, aunque con porcentajes menores que van desde el 21,3% para los grados once y décimo, y descienden gradualmente hasta el nivel de preescolar. Llama la atención que al grado noveno le siga el grado sexto como privilegiado por los docentes en sus experiencias, ambos con porcentajes del 24%. Esto puede responder a dos factores. En primer lugar, la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes, que es próxima a la adolescencia, una época de la vida caracterizada por incertidumbres y grandes cambios en su desarrollo físico, mental y emocional (aunque también es el tiempo de reafirmación de la propia identidad y del lugar que se quiere ocupar en la familia, la comunidad y en la sociedad). En segundo lugar, los cambios que se suscitan en la vida escolar con el tránsito de la educación básica primaria a la secundaria.

4.1.4.

Condiciones del contexto que justifican las experiencias

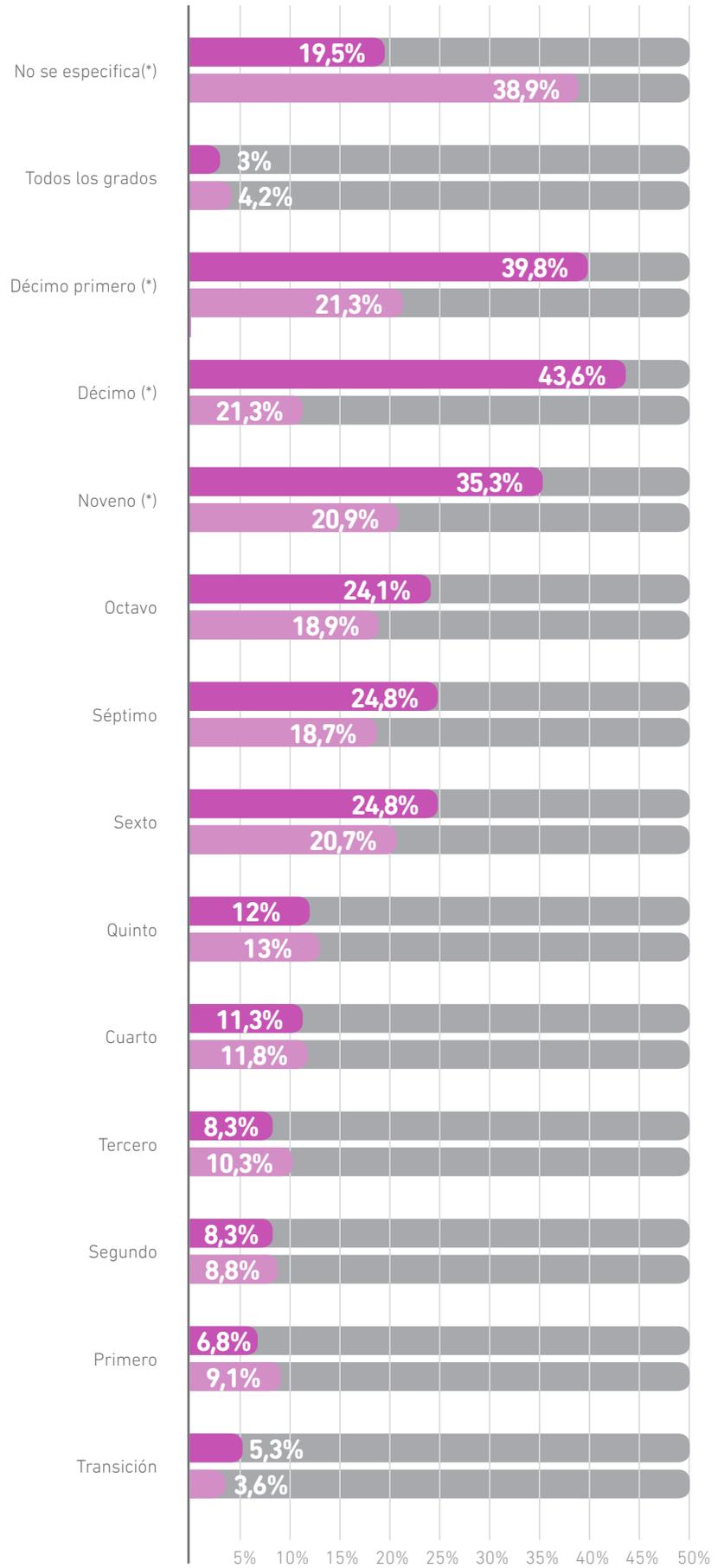
Interesa analizar a continuación los factores que justifican el desarrollo de las experiencias en el área. En este aspecto encontramos resultados interesantes por lo contradictorios que lucen, comenzando por el grupo de las experiencias destacadas y no destacadas que se muestra en la figura 7. Aquí los resultados están señalando, principalmente, las condiciones

GRADO

Destacadas
 No destacadas

Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
 (*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

FIGURA 6. Grados escolares en los que se privilegian las experiencias del área de Educación Ética y Valores. Comparación entre experiencias destacadas y no destacadas.



del contexto académico, con un porcentaje del 58,3% para las destacadas y del 51,5% para las no destacadas. En segundo lugar, llaman la atención sobre las condiciones del contexto social, en donde es más alto el porcentaje de las experiencias no destacadas, del 18,8%, frente a un 13,6% de las destacadas (ver figura 7).

Estos resultados llaman la atención, pues el área de Educación Ética y Valores Humanos privilegia el contexto social sobre el académico, en tanto que busca relacionar sus conceptos con los grandes problemas sociales, económicos y políticos nacionales e internacionales, para inculcar en los estudiantes el desarrollo de sentimientos morales frente a ellos y compenetrarlos con los significados que encierra la construcción de un proyecto mejor de país en una aldea planetaria multicultural y diversa. El hecho de que en el área se privilegien las condiciones del contexto académico sin desconocer las condiciones del contexto social es coherente con los hallazgos sobre el tipo de intencionalidad que subyace en la mayoría de las experiencias presentadas. Para el caso del área son intencionalidades de tipo educativo, como con los objetivos perseguidos, que como ya se mencionó, están referidos principalmente a la promoción de la autonomía y la resolución de conflictos en la escuela. En consecuencia, las prácticas de enseñanza en el área buscaron responder, por un lado, a las demandas académicas del contexto escolar relacionadas con la formación para la convivencia, la participación en el gobierno escolar y la resolución de conflictos y, por otro, a los criterios establecidos por el Premio Compartir al Maestro, que como también se mencionó, privilegia el trabajo del docente en el aula (ver figura 8).

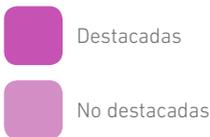
Como se puede observar, y contrario a lo sucedido en la figura anterior, en este caso el área de Educación Ética y Valores es la que mayor porcentaje presenta al justificar sus experiencias desde las condiciones del contexto social, con un 37,7%, seguido de Ciencias Sociales y Filosofía, con el 21,2%; Tecnología e Informática, con 18,6%; Lengua Castellana, con 12,3%, y Matemáticas, con 5,4%. Esta mirada entre áreas permite discriminar mejor las intencionalidades que dieron lugar a las experiencias: si bien entre las mismas experiencias destacadas y no destacadas del área se privilegiaron las condiciones académicas sin desconocer el contexto, la mirada comparativa entre las diferentes áreas revela que las condiciones del contexto figuran en primer lugar para el área de Educación Ética y Valores, seguida de las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía, Tecnología e Informática y Lengua Castellana. Estos resultados demuestran el avance del área en el reconocimiento del entorno educativo más allá del aula de clase, permeando el establecimiento educativo y el entorno comunitario para la formación moral de los estudiantes.

Lo anterior se ratifica al observar también en la figura de las diferentes áreas que las experiencias que justifican sus acciones a partir de condiciones académicas son Lengua Castellana con un 78,7% y Matemáticas con 76%. En contraste, el porcentaje más bajo lo obtuvo el área de Educación Ética y Valores.

Respecto a las exigencias institucionales, estas ocupan el tercer lugar en ambos tipos de experiencia, con bajos porcentajes en comparación con las demandas del contexto académico y social. En las experiencias destacadas registran un 11,4% y en las no destacadas un 9,9%. Al cotejar estos datos con la mirada entre áreas se encuentra que las exigencias institucionales ocupan también el tercer lugar, con el porcentaje más alto para el área de Tecnología e Informática, seguida de Ciencias Sociales y Filosofía, y en tercer lugar Educación Ética y Valores, con porcentajes de 21,6%, 13,6% y 12,7% respectivamente. Esto pone en relieve que una de las principales preocupaciones de las instituciones educativas hoy día es lograr mayores avances no solo en la implementación de las TIC, sino en su uso adecuado por parte de los estudiantes.

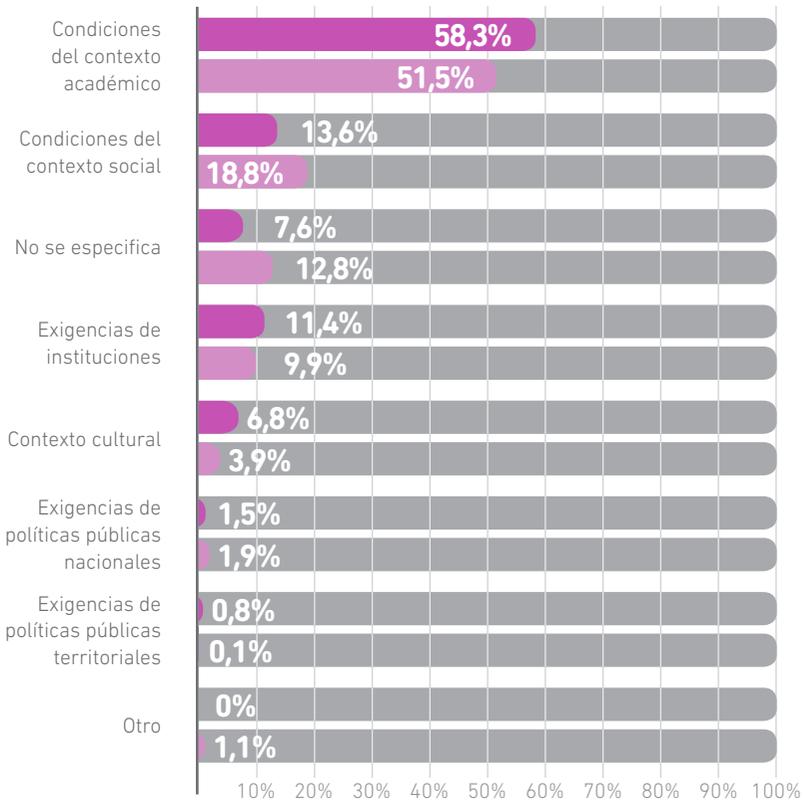
En cuarto lugar aparecen las exigencias del contexto cultural, con un 6,8% para las destacadas y tan solo un 3,9% para las no destacadas. Al ser comparados estos resultados entre las diferentes

LA EXPERIENCIA SE JUSTIFICA DESDE



(*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

FIGURA 7. Condiciones de contexto que justifican las experiencias. Comparación de experiencias destacadas y no destacadas.



áreas del estudio, se ubica en primer lugar al área de Ciencias Sociales y Filosofía con un 8,5%, en segundo lugar al área de Lengua Castellana con un 4,2% y en tercer lugar al área de Educación Ética y Valores con un 3,6%. Por su parte, las áreas de Tecnología e Informática y Matemáticas se ubican en cuarto lugar, con porcentajes muy cercanos al 1,5% y al 1,0%, respectivamente. Como se puede deducir, desde el área falta más trabajo alrededor del componente de vida comunitaria para resignificar los valores culturales del grupo social y de las comunidades. Los maestros no deben perder de vista que la escuela puede convertirse en un centro cultural donde tengan lugar las diferentes expresiones deportivas, culturales y políticas de la comunidad.

En lo que se refiere a las justificaciones desde las exigencias de la política pública nacional o territorial, que arrojan los porcentajes más bajos en las dos figuras, se deduce por los resultados del estudio que, si bien los maestros no desconocen los lineamientos y orientaciones emanados desde la política educativa a nivel nacional, las experiencias parten desde la propia iniciativa del maestro: muchas veces y en solitario, este plantea una respuesta a las problemáticas de su contexto escolar y social, y encuentra en el Premio Compartir al Maestro un lugar para visibilizarla, un interlocutor con quien mejorar su diseño, ejecución, evaluación y sistematización, y por supuesto un reconocimiento.

4.1.5.

Evidencias que expone el docente como resultado de la experiencia

Los hallazgos relativos a las evidencias de los resultados ponen de manifiesto que estas se centran en la enseñanza o en el aprendizaje, con un porcentaje del 85% para las experiencias destacadas y del 64% para las no destacadas. Tales datos permiten inferir que

LA EXPERIENCIA SE JUSTIFICA DESDE

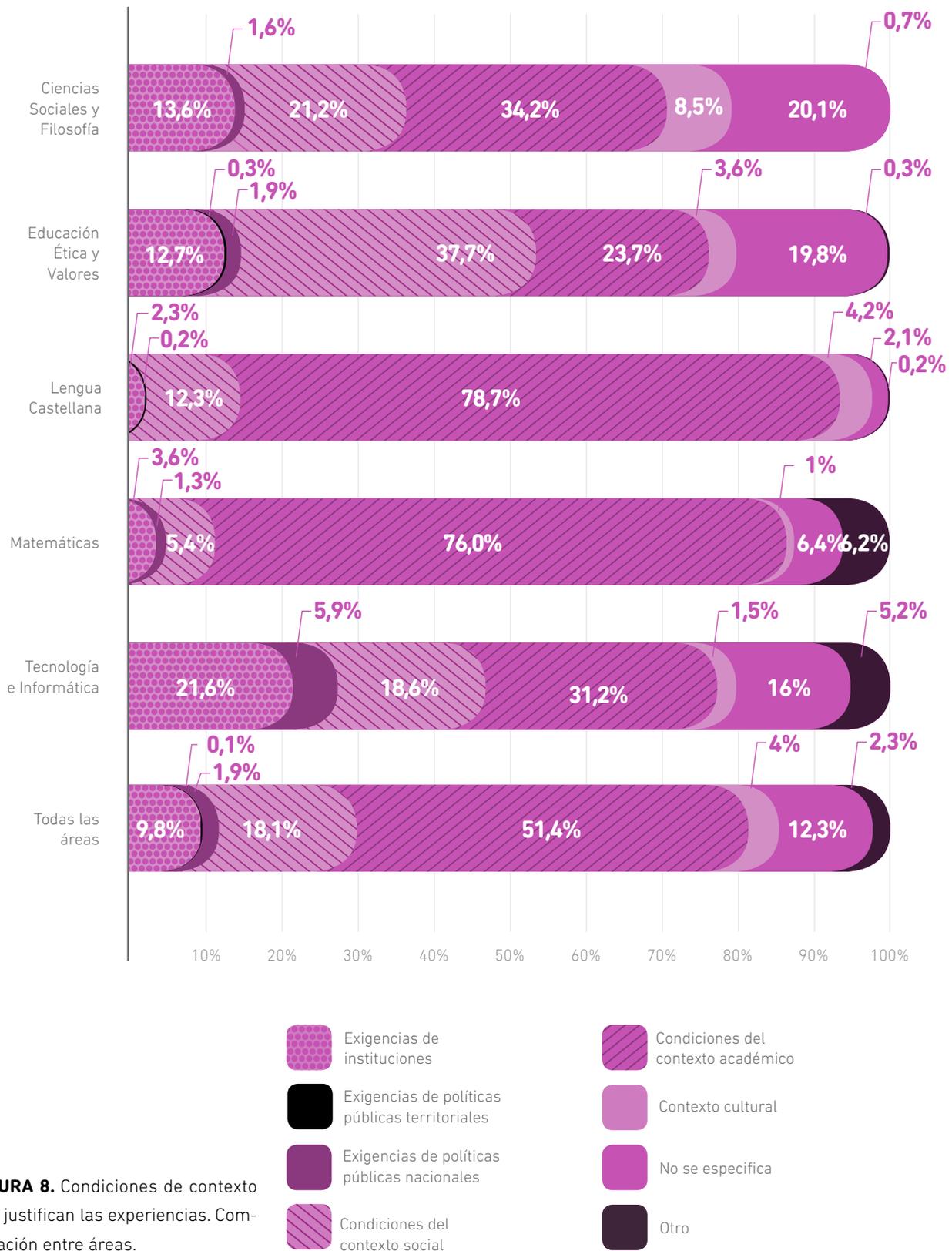


FIGURA 8. Condiciones de contexto que justifican las experiencias. Comparación entre áreas.

las experiencias son más de corte académico en el sentido de trabajar por el desarrollo moral de los estudiantes –expresado en altos niveles de autonomía–, y en la formación de ciudadanos políticamente activos como el mejor camino para prepararlos para las complejas dinámicas de la vida social (ver figura 9).

En segundo lugar, la evidencia apunta a procesos de reflexión de los maestros para mejorar la práctica: el 55% recae en las experiencias destacadas y, en menor medida, el 40% en las no destacadas. No está de más recordar que en este grupo de experiencias un porcentaje de 21% no dio cuenta de evidencias. Este hecho de retomar la propia práctica para volverla objeto de reflexión, distanciamiento y análisis está ganando espacio en las experiencias del área, puesto que no solo redonda en la formación de los maestros en ejercicio, sino también en la transformación de sus prácticas de enseñanza a propósito del área.

Para ratificar lo anterior se procedió a analizar lo alusivo a la reflexión de los maestros frente a su práctica, como se ve en la figura 10. El análisis muestra que en el grupo de las experiencias destacadas el 79% de los maestros reflexiona sobre su práctica, mientras que en las no destacadas, el porcentaje es de 61%. Estos datos presentan una diferencia estadísticamente significativa).

Ahora bien, al analizar los datos comparativos del área frente a las demás participantes del estudio, el porcentaje de 78,6% para el área de Educación Ética y Valores la ubica en un segundo lugar, después del área de Ciencias Sociales y Filosofía, con un 84,8%. El tercer puesto lo ocupa Matemáticas, con un 56,4%, seguida de Lengua Castellana y Tecnología e Informática de la Información, con porcentajes de 46,8% y 40,5%, respectivamente (ver figura 11).

Estos hallazgos se asocian con una de las tesis formuladas para el área, en cuanto a que las preocupaciones y problemas propios de esta interpelan al maestro y lo movilizan en lo social y político de su entorno. Esto deriva en procesos de subjetivación que activan su sentido de responsabilidad social y su compromiso moral y político, con miras a propiciar mayores niveles de justicia, reconocimiento y participación en el sistema democrático. Nos encontramos entonces frente a un sujeto afectado y preocupado, que reflexiona sobre su práctica y la responsabilidad social y política que ella le demanda en el área.

4.1.6.

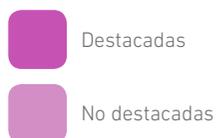
Acerca de la sistematización de la práctica por parte del docente del área de Educación Ética y Valores

En estrecha relación con la reflexión de los maestros del área sobre sus prácticas, interesa establecer si han dado un paso más y han transitado por la sistematización, es decir, si han tomado distancia de la propia práctica para interpretarla, reconstruirla, analizar sus resultados y volver sobre ella para mejorarla (bien sea a través de registros cuidadosos, ponencias para socializar en eventos, redes, concursos, etc.).

El nivel de sistematización de las prácticas en el área parece bajo, pues como se puede apreciar en la figura 12, un 85,1% de las experiencias del área de Educación Ética y Valores no evidencian sistematización, frente a un 77,3% de todas las áreas. Esto permite ver que faltan procesos de reflexión más estructurados y sistemáticos en todas las áreas del estudio, pero especialmente en el área de Educación Ética y Valores, en la que el mayor porcentaje de evidencias (7,8%) se concentra en registros escritos y tan solo un 1,0% ha publicado o pertenece a una red (ver figura 12).

Otro hallazgo importante es que los pocos productos que evidencian sistematización por parte de los maestros son la socialización en algún evento (13,3%), los textos no impresos publicados o publicados (3,6% en ambos casos) y las cartillas (2,3%), expresando avances en la producción de conocimiento sobre la propia práctica, como lo muestra la figura 13.

LAS EVIDENCIAS QUE EXPONE EL DOCENTE, COMO RESULTADO DE LA EXPERIENCIA, TIENEN QUE VER CON



(*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

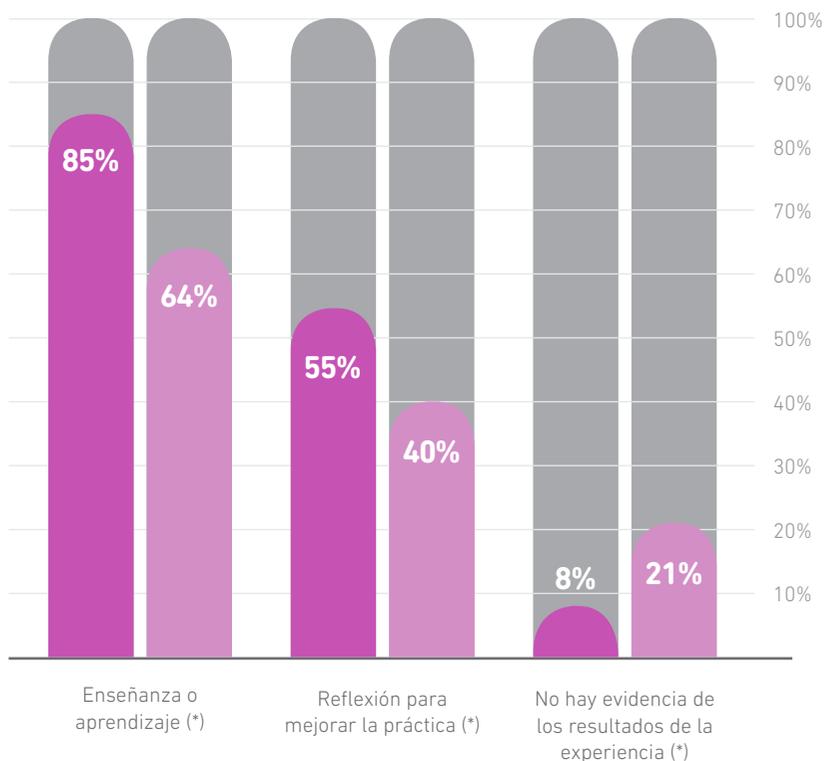
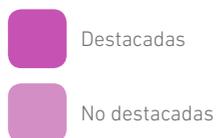


FIGURA 9. Evidencias de los resultados de las experiencias. Comparación experiencias destacadas con no destacadas.

¿EL TEXTO PERMITE INFERIR QUE SE TRATA DE UN MAESTRO QUE REFLEXIONA SOBRE SU PRÁCTICA? (*)



(*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

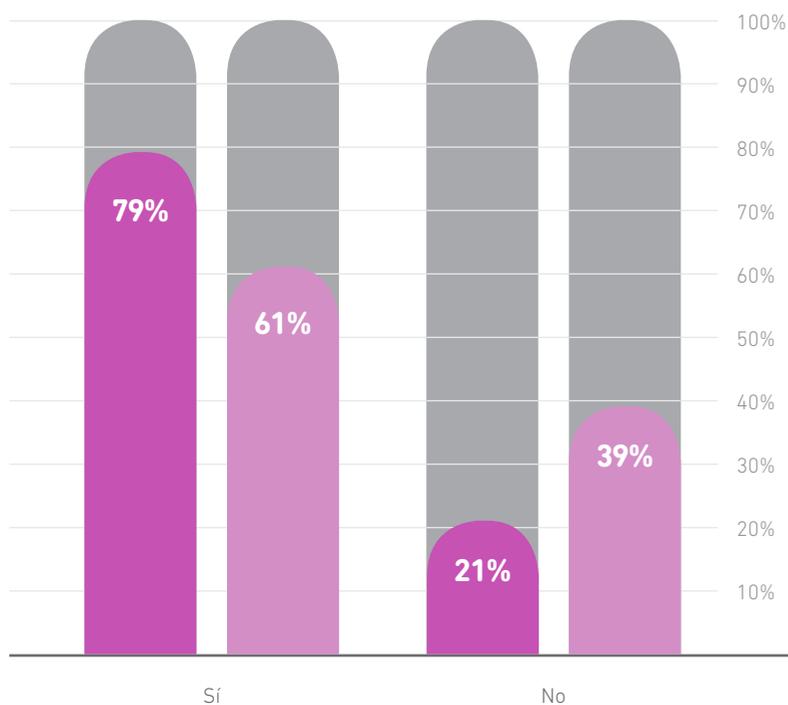


FIGURA 10. Presencia de reflexión sobre la propia práctica. Comparación entre experiencias destacadas y no destacadas.

¿EL TEXTO PERMITE INFERIR QUE SE TRATA DE UN MAESTRO QUE REFLEXIONA SOBRE SU PRÁCTICA?

Sí
 No

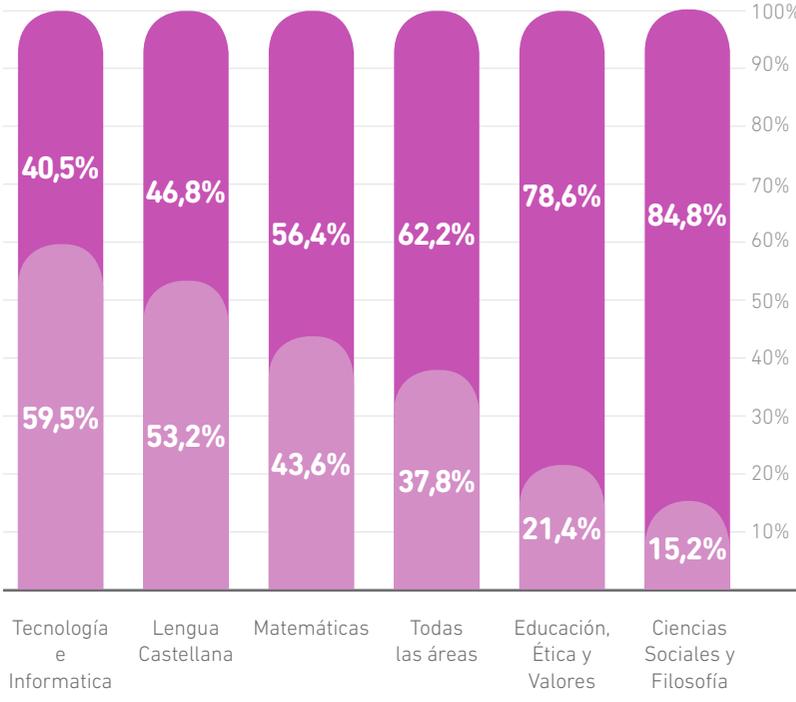


FIGURA 11. Presencia de reflexión sobre la propia práctica. Comparación entre áreas.

EVIDENCIAS DE SISTEMATIZACIÓN SOBRE SU PRÁCTICA

Total
 Educación Ética y Valores

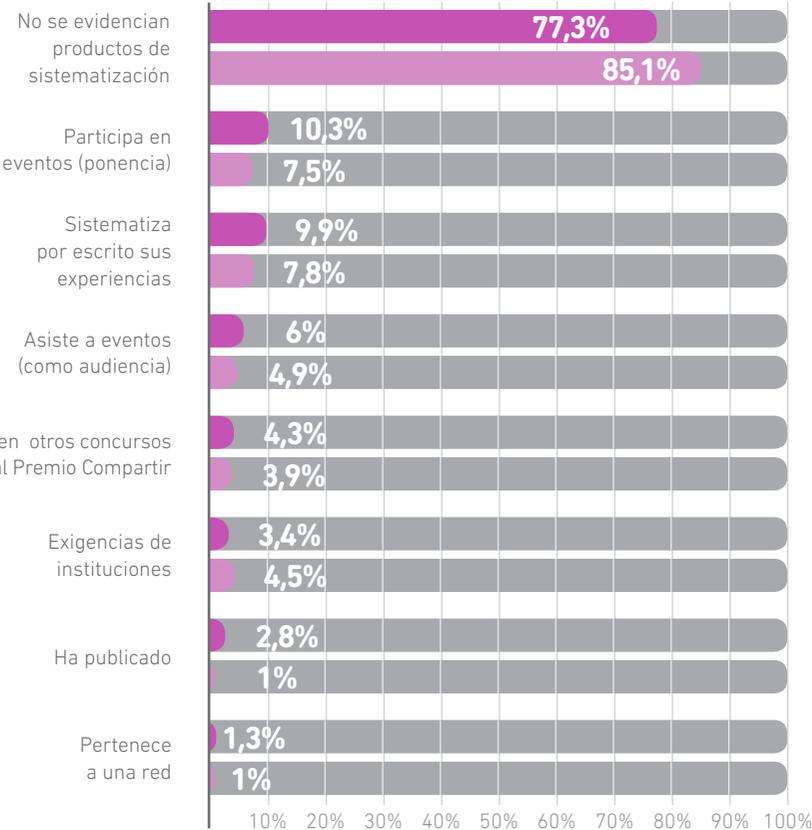
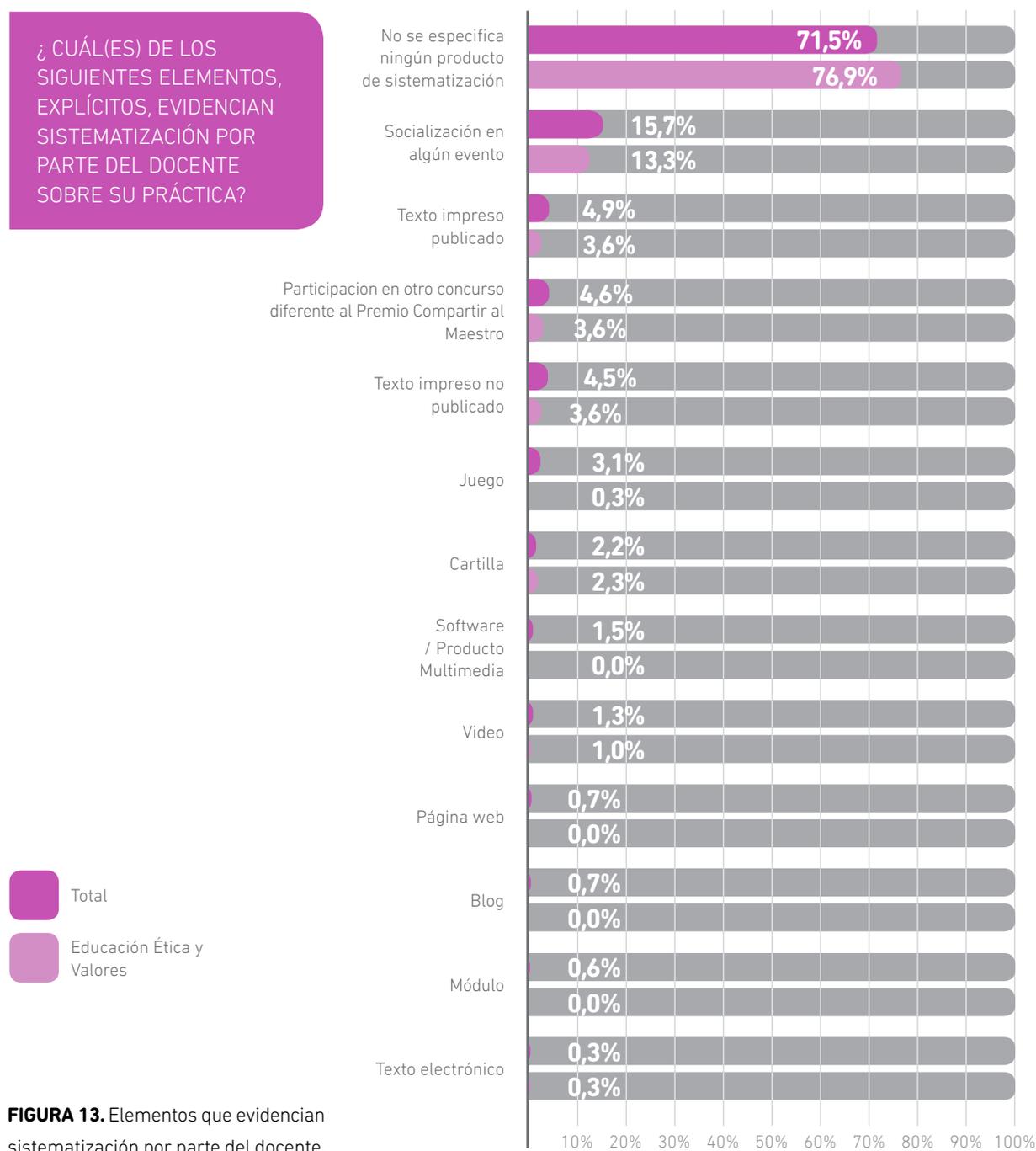


FIGURA 12. Evidencias de sistematización sobre la propia práctica. Comparación del área Educación Ética y Valores con las demás áreas.

La comparación de los datos entre las experiencias destacadas y no destacadas del área arroja diferencias estadísticamente significativas. Como se puede apreciar en la figura 14, las experiencias destacadas se distinguen por sistematizar a través de registros escritos (22%); participar con ponencias en eventos (21%); asistir a eventos (14%); y pertenecer a un grupo (11%). Estos datos evidencian productos de sistematización en el área, que expresan un avance de la reflexión en la producción de conocimiento sobre la práctica.

En cuanto a los productos, los resultados señalan también un alto porcentaje para la socialización en algún evento (32% frente a un 14%), la participación en otro concurso diferente al



Premio Compartir al Maestro (14% frente a un 4%) y el texto impreso, publicado o no publicado (10% frente a un 4%, en ambos casos), como se puede ver en la figura 15.

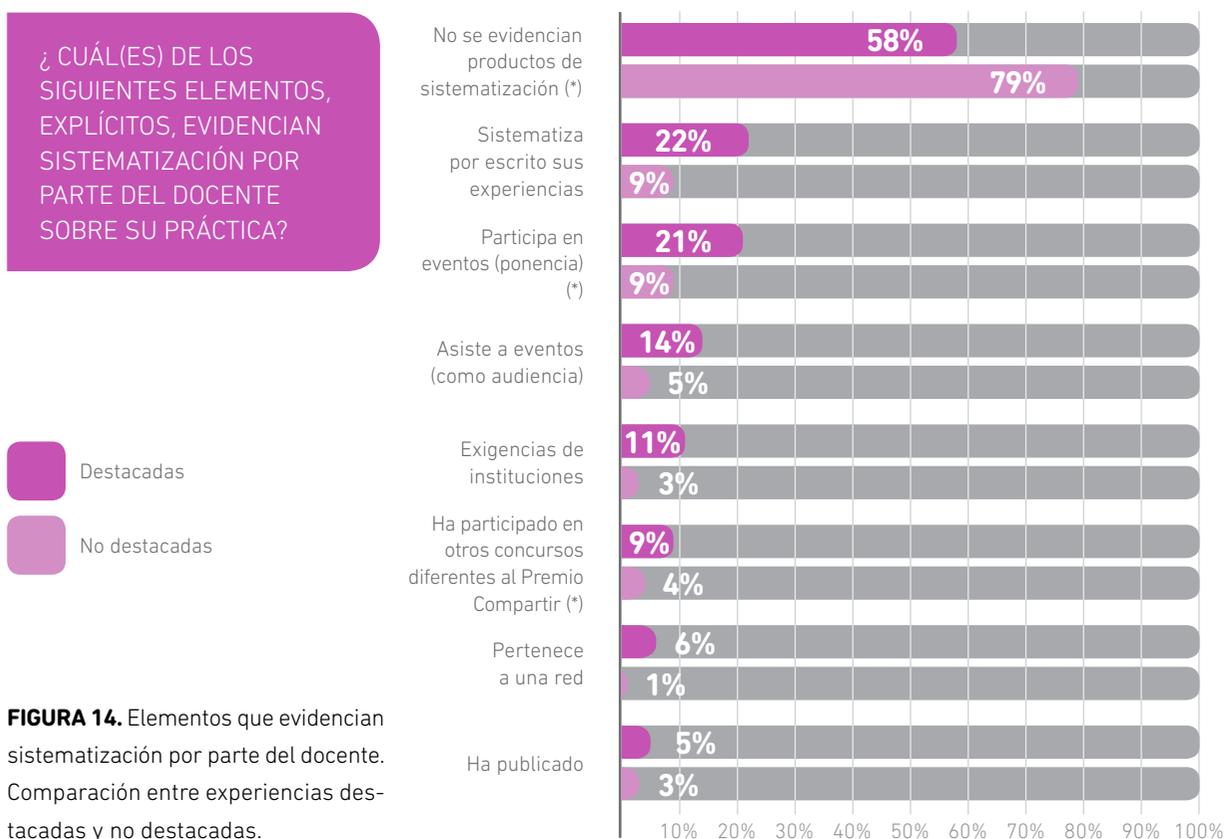
4.1.7.

Enfoque evaluativo de las experiencias

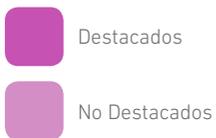
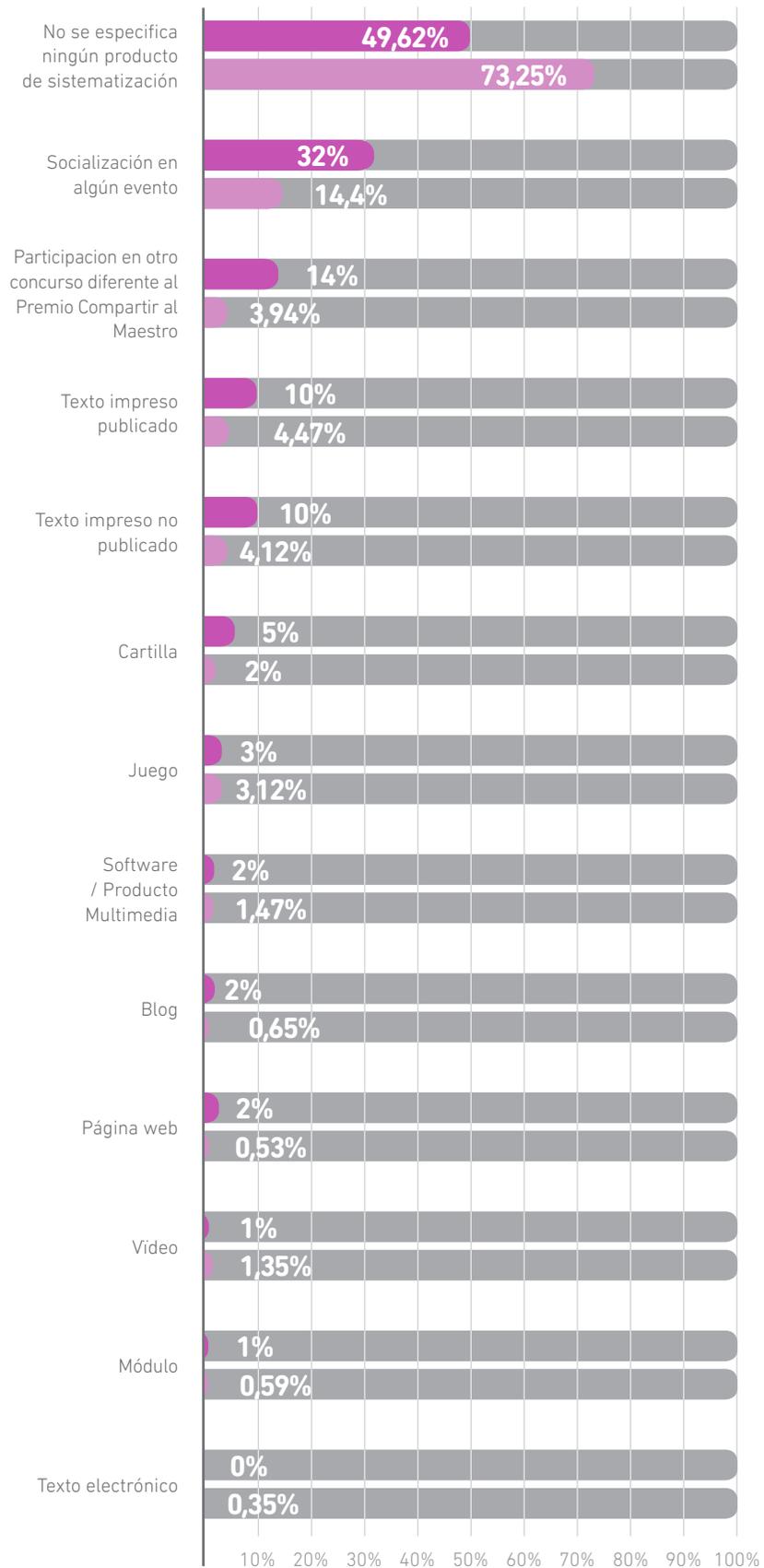
El análisis de esta dimensión nos permite comprender el seguimiento que los docentes hacen a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y sus modificaciones o ajustes para enriquecer las prácticas. Para este análisis es importante tener en cuenta que la evaluación no es evidente en el 55,8% de las experiencias presentadas en el área; la evaluación por procesos tiene un 42,9% y la evaluación por producto un 15,6. Los resultados permiten inferir que para muchos docentes la evaluación es un aspecto importante de sus propuestas pedagógicas, y la reconocen como un proceso continuo y no de carácter terminal, siendo coherentes con su concepción de aprendizaje centrada en procesos constructivos (ver figura 16).

Al comparar las experiencias destacadas y no destacadas se ratifican estos hallazgos, pues un 58% de las destacadas tiene un enfoque evaluativo centrado en los procesos, en comparación con un 39% de las no destacadas; por su parte, el enfoque centrado en productos presenta porcentajes muy cercanos para las destacadas (26%) y no destacadas (24%), como lo muestra la figura 17.

Con respecto a los agentes evaluativos es necesario hacer énfasis en que en un 72,7% de las experiencias presentadas no se especifican los agentes evaluativos y, en las que sí lo hacen, la autoevaluación (17,2%), la heteroevaluación (16,6%) y la coevaluación (13,6%) presentan porcentajes muy cercanos, como lo muestra la figura 18.



EL PRODUCTO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA ES



Nota: Preguntade respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes
 (*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

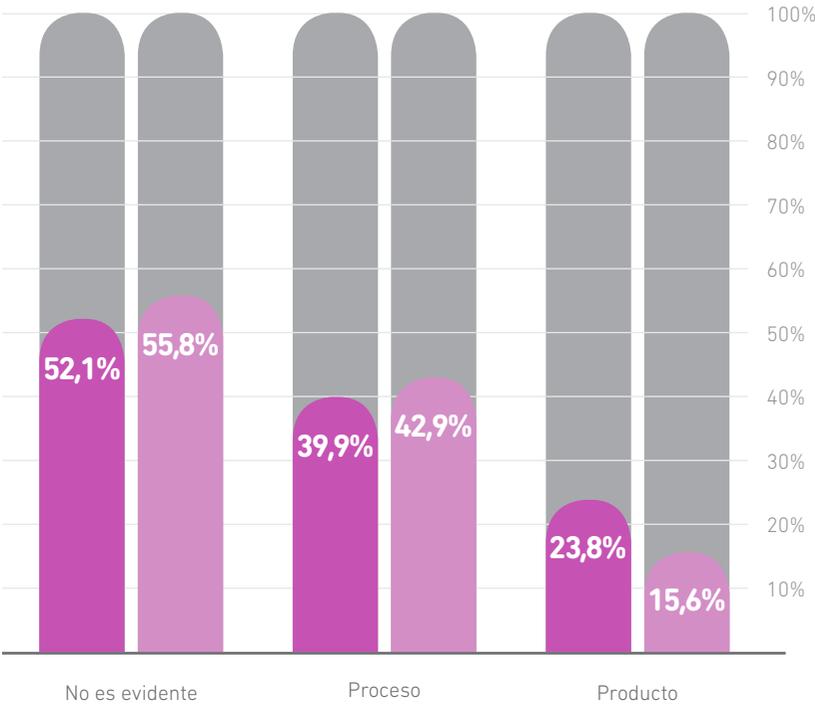
FIGURA 15. Producto de la sistematización. Comparación entre experiencias destacadas y no destacadas.

ENFOQUE EVALUATIVO

Total
 Educación Ética y Valores

Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes
 (*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

FIGURA 16. Enfoque evaluativo. Comparación del área Educación Ética y Valores con las demás áreas.

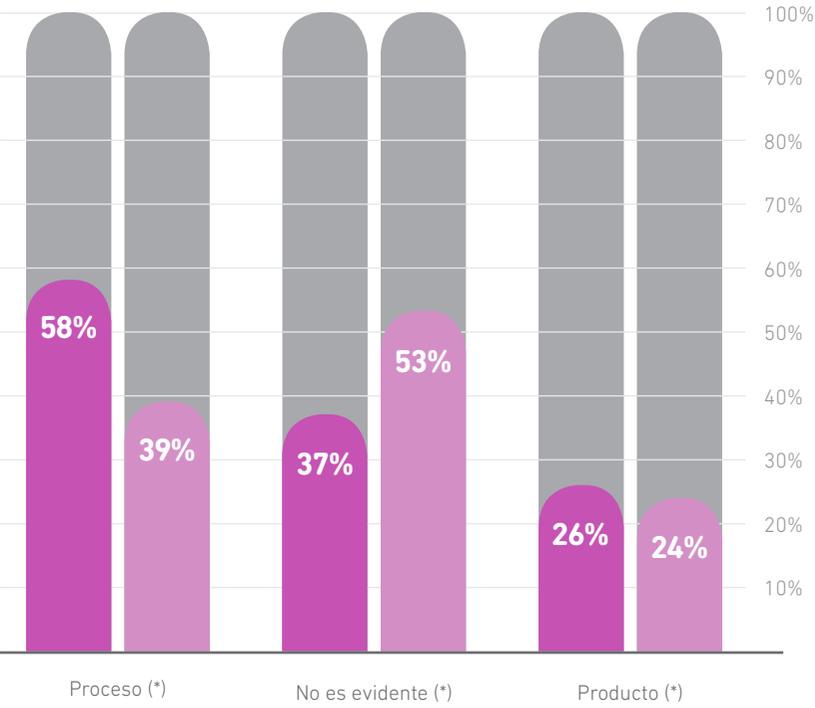


ENFOQUE EVALUATIVO

Destacadas
 No destacadas

Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes
 (*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

FIGURA 17. Enfoque evaluativo. Comparación entre propuestas destacadas y no destacadas.



Al comparar estos porcentajes con las experiencias destacadas se evidencia que en estas se privilegia la heteroevaluación (35%), la autoevaluación (28%) y la coevaluación (29%), que en ambos casos ocupa el tercer lugar (ver figura 19).

Ahora bien, los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes, para los casos de las experiencias en las que estos se hacen explícitos, son las producciones escritas (22,7%) y orales (22,1%) (ver figura 20).

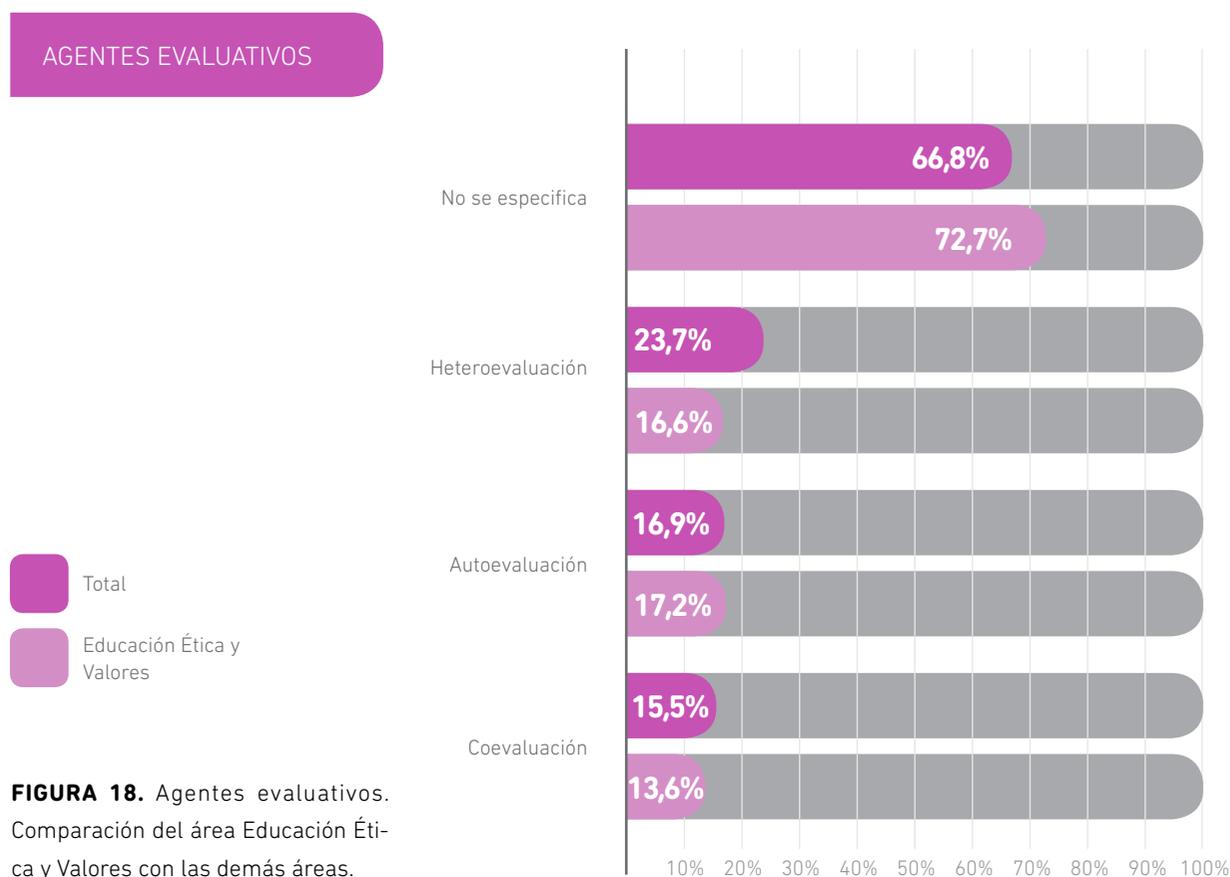
En el caso de las experiencias destacadas, estos instrumentos también se privilegian así: las producciones escritas figuran en primer lugar con un 40%, frente al 24% en las no destacadas, y en segundo lugar las producciones orales con un 26%, mientras las no destacadas obtuvieron un 18% (ver figura 21).

4.1.8.

La referencia a los documentos de políticas en las experiencias

En lo relativo a este tema se evidenció que la gran mayoría (82%) no hace referencias explícitas a los documentos, y por otro lado muy pocos se refieren a lineamientos generales nacionales (8,1%) o a lineamientos generales del área (3,6%), tal como se refleja en la figura 22.

En el caso de las experiencias destacadas, un 13,5% alude a los lineamientos nacionales asociados al área, y un 12,7% a los lineamientos nacionales generales, tal como se ve en la figura 23.

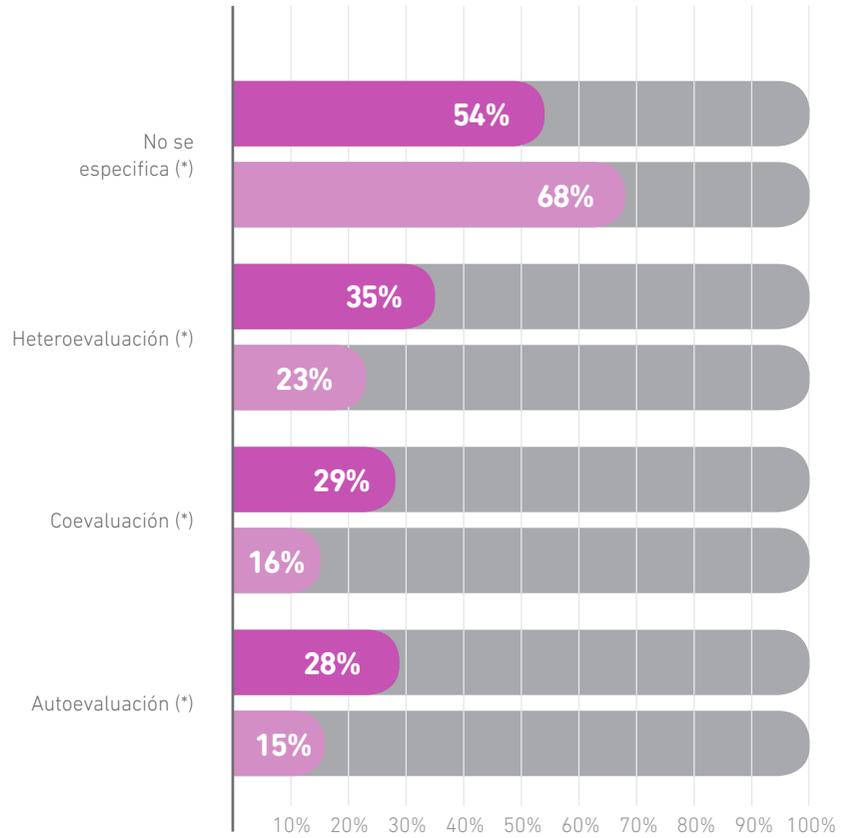


AGENTES EVALUATIVOS

Destacadas
No destacadas

Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
(*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

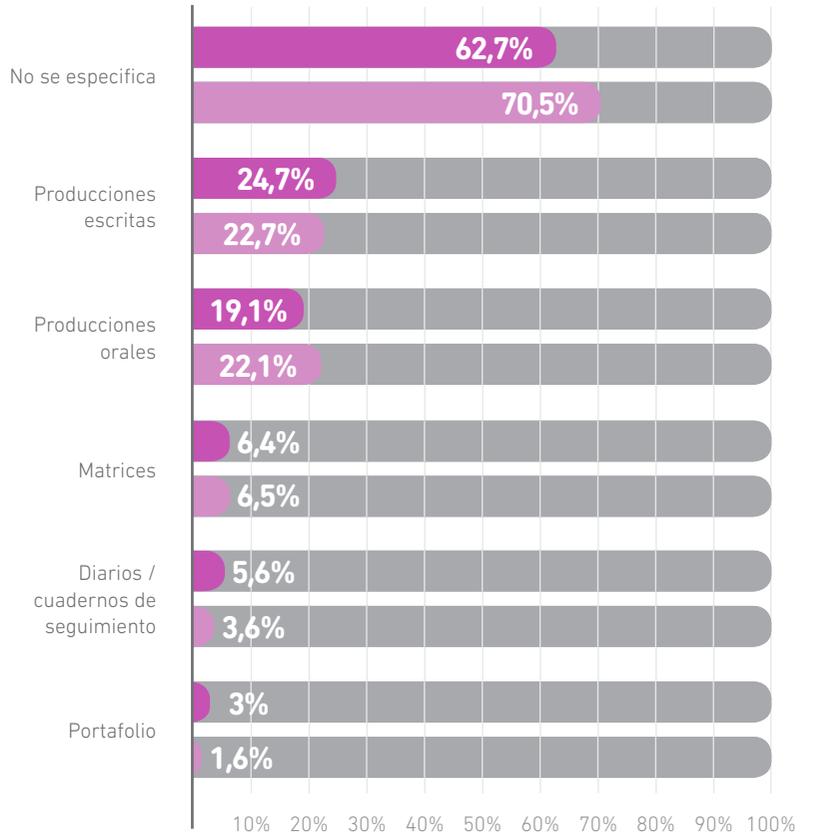
FIGURA 19. Agentes Evaluativos – comparación destacadas con no destacadas.



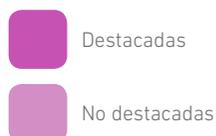
INSTRUMENTOS EVALUATIVOS

Total
Educación Ética y Valores

FIGURA 20. Instrumentos evaluativos. Comparación del área Educación Ética y Valores con las demás áreas.

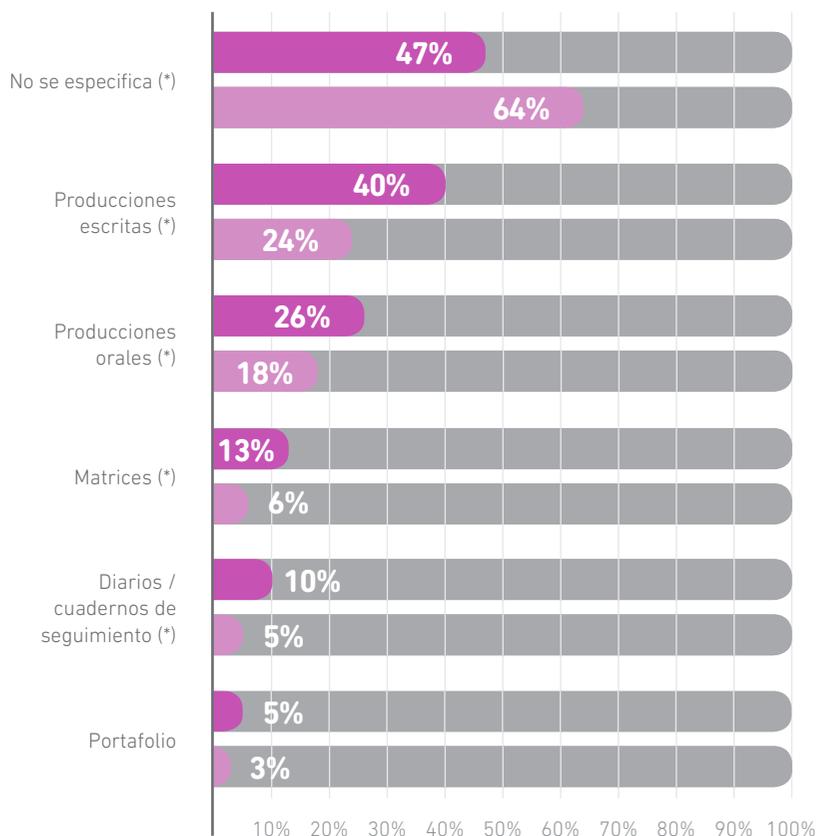


LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS QUE MENCIONA EL DOCENTE SON



Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
 (*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

FIGURA 21. Instrumentos evaluativos. Comparación entre propuestas destacadas y no destacadas.



DOCUMENTOS DE POLÍTICA QUE SE REFERENCIAN

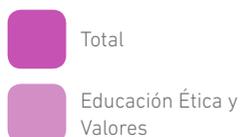
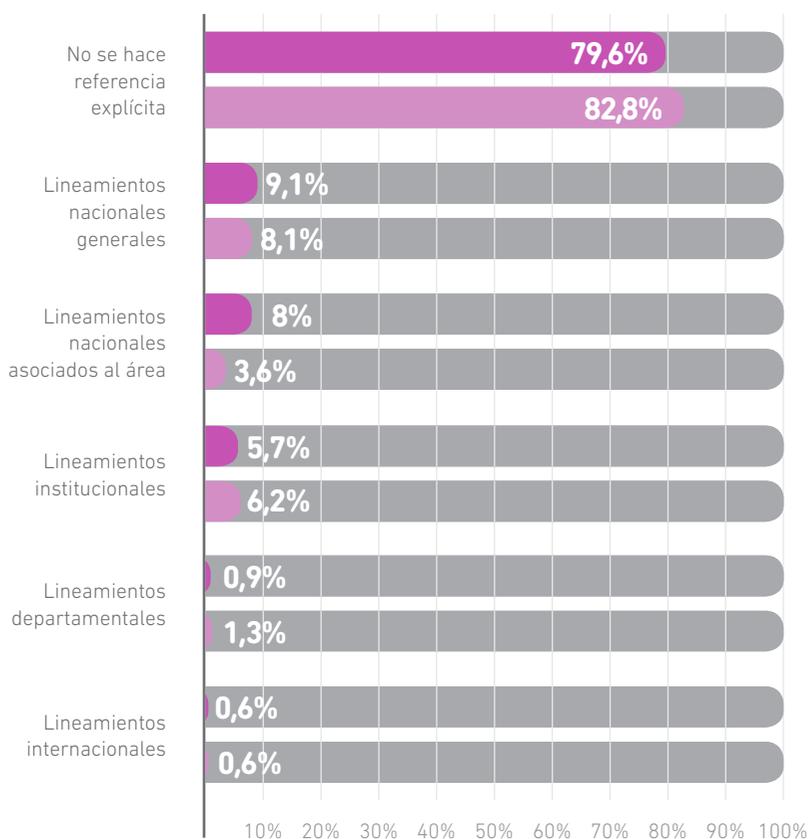


FIGURA 22. Referencia a documentos de política. Comparación del área Educación Ética y Valores con las demás áreas.



Ahora bien, a pesar de estos bajos porcentajes conviene tener en cuenta que los elementos y orientaciones que en estos documentos se enuncian sí están presentes en el desarrollo de las propuestas, por lo que es posible inferir que los docentes los tienen en cuenta y están comenzando a permear la cultura curricular del área.

4.2.

Ámbitos de preocupación⁶ relacionados con el área de Ética y Valores

El estudio nos ha permitido comprender que las experiencias del área de Educación Ética y Valores orientan sus acciones alrededor de los siguientes ámbitos de preocupación: educación para la democracia y la ciudadanía, para los derechos humanos y la paz, educación ética y valores, educación para la salud y la sexualidad, educación ambiental, educación para la interculturalidad y educación religiosa.

Las figuras 24 y 25 muestran en qué porcentajes las experiencias educativas se relacionan con los ámbitos de preocupación. Se muestran los resultados del área de Educación Ética y Valores en comparación con las otras áreas participantes en el estudio, que evidenciaron contenidos y acciones orientados hacia la educación en valores. Igualmente se presentan los porcentajes de las experiencias del área de Educación Ética y Valores y su relación con los ámbitos de preocupación, que han sido valoradas por el Premio Compartir al Maestro como destacadas con color verde y las no destacadas con color rojo. El color azul hace referencia a la suma total de las experiencias analizadas.

4.2.1.

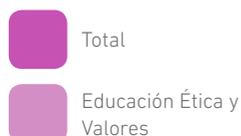
La preeminencia de la Educación en Ética y Valores

En las dos figuras encontramos que los porcentajes más significativos corresponden a intereses y problemas concernientes a la Educación en Ética y Valores, como la convivencia escolar, la democratización de la escuela, la formación de la personalidad moral, el aprendizaje ciudadano, el aprender el sentido de la legalidad y de la justicia y la resolución de conflictos. Estos aspectos son centrales para establecer los vínculos estrechos entre educación, ética y política, teniendo en cuenta nuestro conflictivo contexto socio-político.

Lo anterior puede obedecer al proceso de desarrollo, a los cambios previstos en la Constitución Política de 1991 y a las orientaciones consagradas en la Ley General de Educación. Estos marcos normativos interrogan sobre el sentido y la finalidad de la educación y la pedagogía respecto a los procesos que pueden promover la construcción de una cultura política democrática. De igual manera, se contempla el fomento de una educación para la democracia y el aprendizaje de la ciudadanía, que trascienda el referente jurídico y se asuma como una práctica social surgida desde la experiencia que encierra la vida escolar, en relación con los contextos comunitarios más cercanos. Estos nuevos escenarios socio-políticos hicieron necesario que el Ministerio

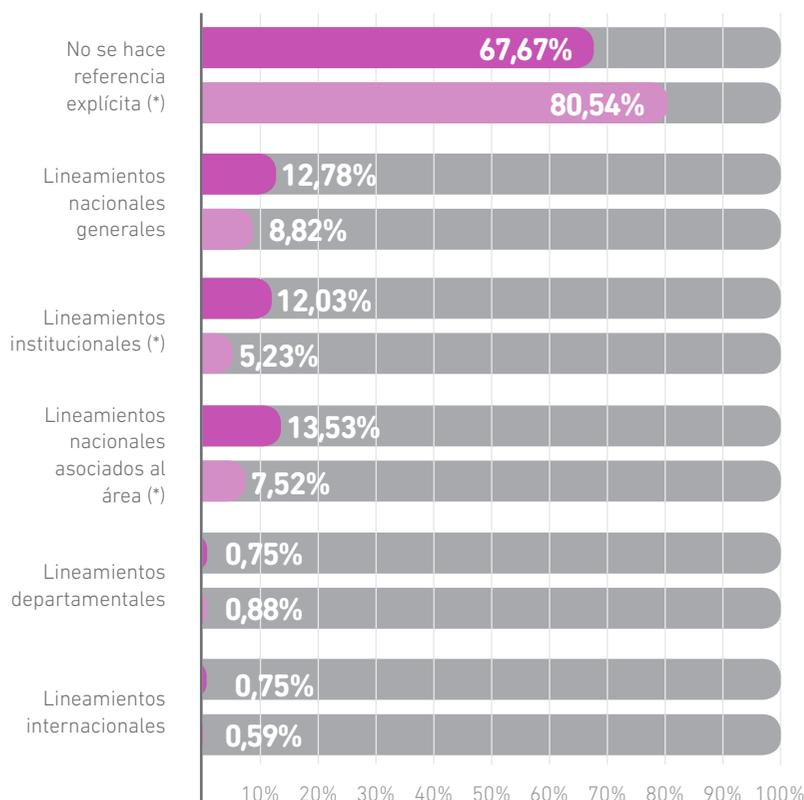
6. Entendemos por *ámbito de preocupación* una zona que concentra intereses y problemas alrededor de los cuales las experiencias educativas orientan sus acciones.

¿A CUÁLES DE LOS SIGUIENTES DOCUMENTOS DE POLÍTICA SE HACE REFERENCIA EXPLÍCITA EN LA PROPUESTA?



Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
 (*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

FIGURA 23. Referencia a documentos de política. Comparación de experiencias destacadas con no destacadas.



de Educación Nacional (MEN) formulara entre 1998 y 2002 los lineamientos curriculares de las áreas de Educación Ética y Valores Humanos, Constitución Política y Democracia y los correspondientes a las Ciencias Sociales. Contar con este conjunto de orientaciones durante esta década en la que ha transcurrido el Premio Compartir al Maestro quizás ha favorecido a los docentes postulantes para identificar y sustentar algunos problemas y desafíos centrales, y para comprender y profundizar desde sus prácticas de aula las relaciones entre educación, ética y política.

El área de Educación Ética y Valores aglutina un amplio conjunto de preocupaciones para la escuela, tanto externas como internas, relacionadas con la convivencia y el clima escolar. Según Martínez (2001), se podría señalar que las acciones de Educación en Ética y Valores promueven condiciones para aprender a construir unos valores mínimos que operen como un referente de reconocimiento para afianzar un sentimiento compartido, para tramitar conflictos, movilizar consensos y disensos, sobre la base de alcanzar mayores niveles progresivos de justicia, promoción de la dignidad humana y el reconocimiento en condiciones de equidad. Lo anterior se plantea para los distintos espacios sociales y educativos, con el fin de promover nuevas formas de sociabilidad más justas y democráticas.

El variado espectro de temas y problemas que se asocian con este ámbito de preocupación, que establecen nexos entre la educación, la ética y la política, parece despertar el interés de los docentes del área de Educación Ética y Valores, pero también en docentes de otras áreas. Es posible afirmar que las Ciencias Sociales, Lectura y Escritura, encuentran en sus objetos de conocimientos lugares propicios para ubicar y reconocer estos problemas y favorecer su abordaje desde sus prácticas educativas. Quizás esto permita comprender los mayores porcentajes que registra este ámbito de preocupación en las áreas participantes del estudio, y de manera más visible en las experiencias destacadas y no destacadas del área específica de Educación Ética y Valores. Hay que señalar que el porcentaje mayor que muestran las experiencias no destacadas del área obedece a que estas son más numerosas que las destacadas por el Premio Compartir al Maestro.

LAS EXPERIENCIAS DEL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES HUMANOS ESTÁN RELACIONADAS CON LOS SIGUIENTES ÁMBITOS DE PREOCUPACIÓN



Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
 (*) Estos procesos presentan diferencias estadísticamente significativas $p < .001$

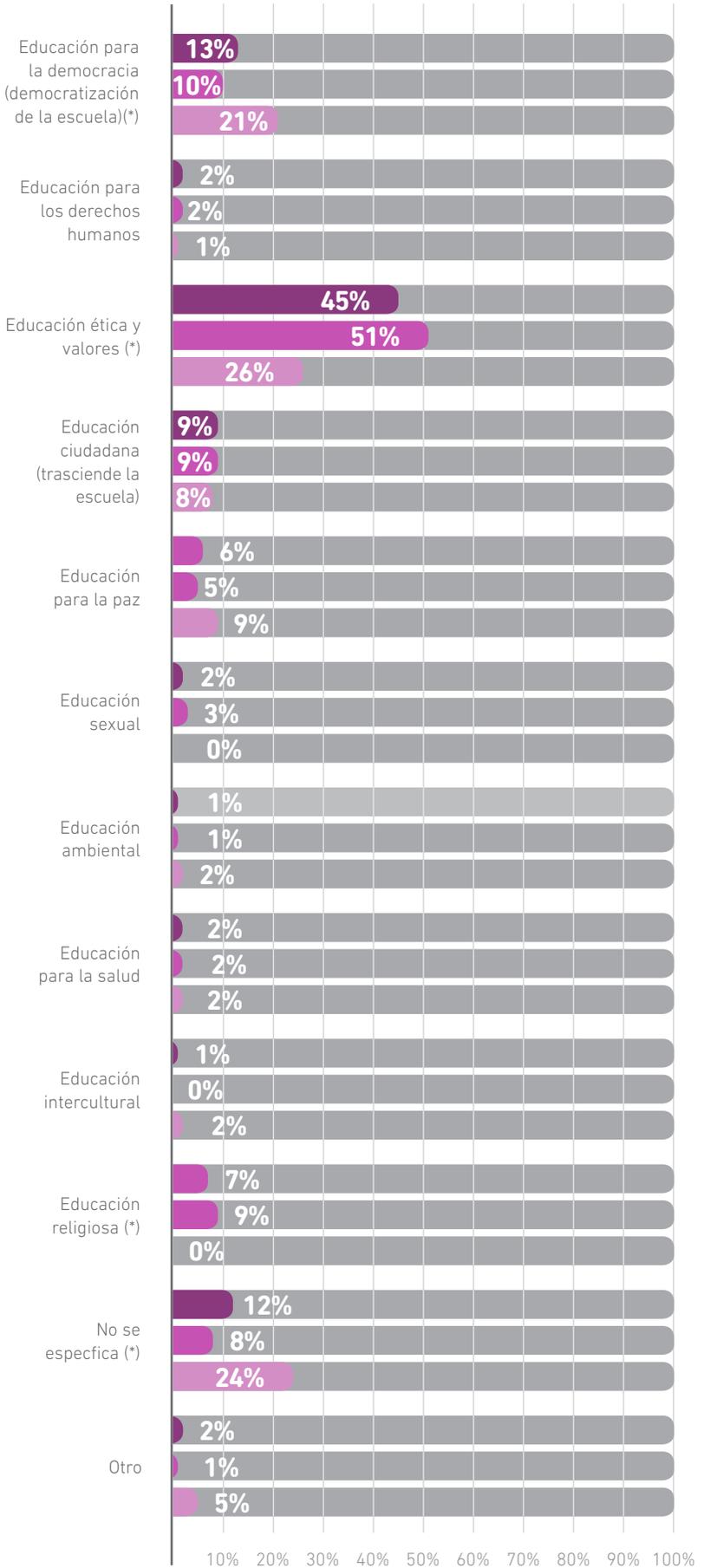


FIGURA 24. Ámbitos de preocupación de las experiencias del área.

LAS EXPERIENCIAS DEL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES HUMANOS ESTÁN RELACIONADAS CON LOS SIGUIENTES ÁMBITOS DE PREOCUPACIÓN

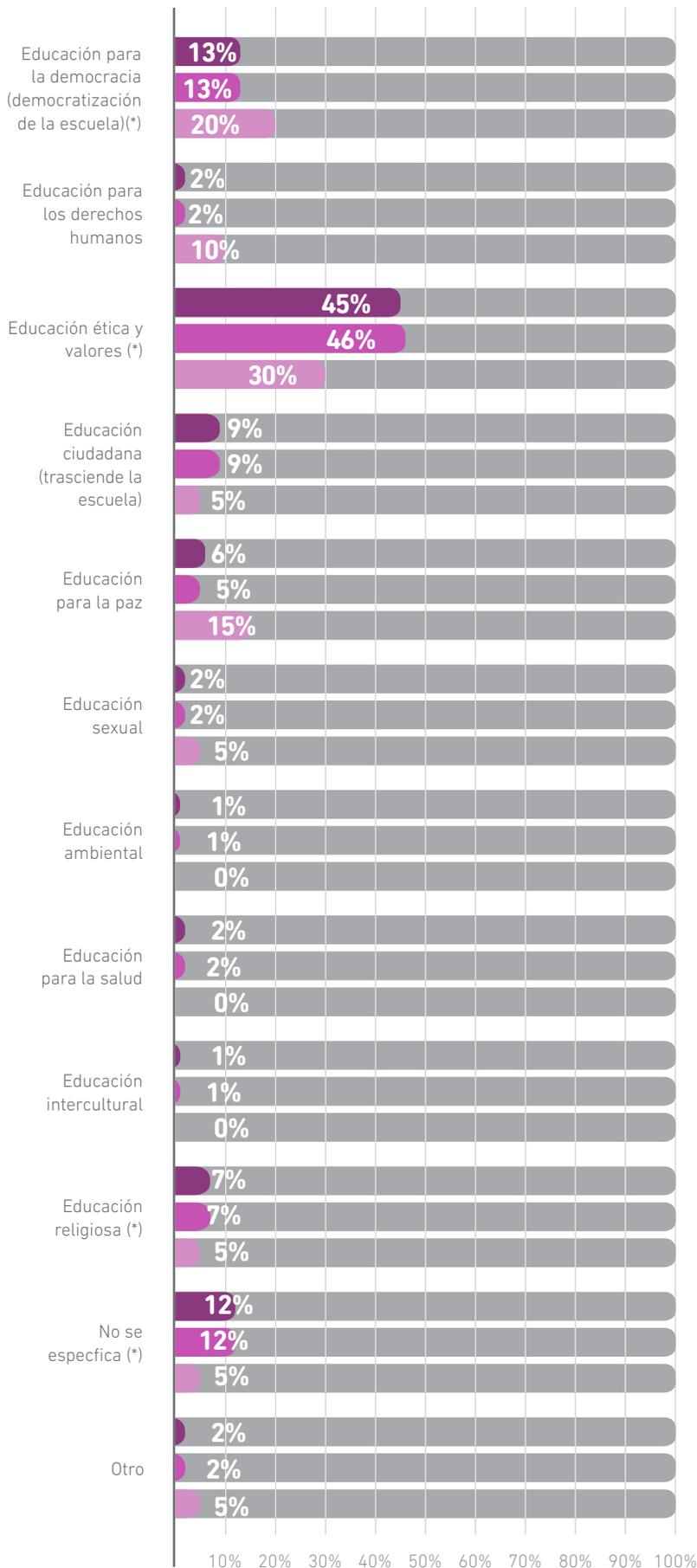


FIGURA 25. Ámbitos de preocupación de las experiencias del área. Comparación entre propuestas destacadas y no destacadas.

Adicionalmente, es necesario hacer énfasis en que la diferencia significativa de este ámbito de preocupación –la Educación Ética y Valores– se encuentra en consonancia con los altos porcentajes evidenciados en el ítem que explora los objetivos de las experiencias, que a su vez señalan que la promoción de la autonomía y la resolución de los conflictos son los propósitos más buscados y son señalados de manera reiterada en los lineamientos curriculares del área. Podríamos decir que la promoción de la autonomía, la reflexividad y la autocrítica se han constituido para las experiencias educativas en valores pedagógicos que guían las prácticas de los docentes. Es importante también destacar que muchas de estas acciones se vinculan con la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

Además las acciones de educación en ética y valores están asociadas con promover y cultivar la democracia como una forma de vida en común. Desde los lineamientos curriculares se plantea que el fomento de una cultura democrática tiene que ver con la participación de los integrantes de la comunidad educativa, en especial de los estudiantes, en la definición y construcción de proyectos colectivos, en la celebración de pactos, acuerdos pedagógicos y sociales orientados a crear una atmósfera moral que permita abordar situaciones controvertidas en el espacio del aula y fuera de ella. Ligado a lo anterior, la educación en valores democráticos centra su interés por el ámbito de lo público como espacio de deliberación y de discusión. Este sentido de responsabilidad por lo público hace que las personas se vinculen y se reconozcan como ciudadanos, como integrantes de una sociedad civil. Vale la pena indicar que estas problemáticas adquieren relevancia para los docentes del área, en tanto tienen que ver con las dinámicas internas de la convivencia escolar. Así mismo, estos temas y problemas encuentran espacios para ser abordados en los ejes curriculares del área de Ciencias Sociales y Filosofía.

La educación moral, por su parte, también está vinculada al área de Educación Ética y Valores. La influencia de los trabajos de Kohlberg (1989) ha marcado los procesos de formación de los docentes en esta materia, haciéndose presente en los lineamientos curriculares del área, cuando se propone la formación de la persona moral. De ahí se desprenden preocupaciones relacionadas con promover el desarrollo del juicio moral. Para esto la educación, como lo señala Mesa (2005), es concebida como espacio para la discusión de dilemas morales que, a través de la generación de conflictos cognitivos, lleva al desarrollo moral por medio del ejercicio racional de la argumentación. La promoción de la argumentación y la justificación moral se emprende muchas veces desde estrategias orientadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales y en especial de la Filosofía. Quizás esto explique los resultados asociados con las otras áreas disciplinares, que si bien son menores con respecto a los del área específica de Educación Ética y Valores, su relación con este ámbito de preocupación es destacable.

La visión de la educación moral que se ha privilegiado ha estado asociada también con la noción de comunidad justa propuesta por Mesa, cuando destaca la importancia que tiene el clima y la atmósfera moral en la comunidad educativa. De aquí se deriva la motivación por definir formas de gobierno escolar democrático y participativo, que estimule la autonomía personal y la responsabilidad comunitaria. A partir de esta premisa, muchas experiencias educativas, desde sus estrategias pedagógicas y didácticas, buscan cualificar los procesos relacionados con el gobierno escolar, el manual de convivencia y la participación de los estudiantes en la vida de la escuela.

A lo anterior se suma el presupuesto de que la escuela, como comunidad justa, es el escenario para pensar y promover la creación de las convenciones y las normas que

regulan la convivencia escolar y social. Desde los lineamientos curriculares del área se llama la atención sobre este aspecto, por la estrecha relación que se establece entre la ética y la política. Se plantea que una sociedad y una escuela democrática son espacios de legalidad y justicia. Retomando los planteamientos de Conde (2005), la educación en valores para la democracia tiene que proponerse la construcción de ambientes justos y de legalidad, lo que supone por parte de los docentes una reflexión sobre este desafío y la planificación, desde sus prácticas educativas, de acciones encaminadas al diseño y a la revisión participativa de las reglas, a pensar el ejercicio democrático de la autoridad y la resolución no violenta de los conflictos.

Por otra parte, debemos tratar también lo concerniente a la primacía de las emociones y los sentimientos morales en la educación ética y política de los ciudadanos. Aportes como los de Gilligan (1982), Noddings (2002), Mesa (2005) y Nussbaum (2006), desde la propuesta de las éticas del cuidado, han señalado el potencial formativo que encierran sentimientos como la indignación, la vergüenza, la empatía y el perdón, en tanto nos disponen a reconocer y compartir los estados emocionales de las otras personas. Por lo anterior se puede comprender por qué algunas prácticas educativas centran su atención en cualificar las relaciones cotidianas en el aula, procurando afianzar un clima escolar colaborativo y más solidario. Como se podrá apreciar más adelante, cuando nos centremos en los procesos de aprendizaje que se privilegian desde las experiencias analizadas, el reconocimiento de los sentimientos morales, si bien presenta unos indicadores moderados, se hace presente en algunas prácticas educativas de los maestros de esta área.

Cerramos este primer apartado con la siguiente consideración: la presente investigación permite formular dos tesis para comprender la preeminencia del ámbito de la Educación Ética y Valores, tanto en el estudio comparativo entre las distintas áreas, como entre las experiencias educativas valoradas como destacadas y no destacadas en el área de Educación Ética y Valores: a) las preocupaciones y los problemas que contempla la educación en valores en nuestro contexto puede despertar el sentido de responsabilidad, el compromiso moral y político de los educadores por favorecer cambios que propicien mayores niveles de justicia, reconocimiento y participación, como valores centrales de los sistemas democráticos; y b) la Educación Ética y Valores tiene una afectación directa y significativa en las relaciones pedagógicas que establecen los docentes, lo que los lleva a ejercer una reflexión permanente sobre sus prácticas educativas.

4.2.2.

La educación para la democracia y el aprendizaje ciudadano: un ejercicio para la democratización de la escuela y la sociedad

De los porcentajes que presenta la figura 24 se deriva que el abordaje de estas problemáticas y el diseño e implementación de las estrategias provienen de experiencias que se ubican en las otras áreas participantes del estudio, y no se centran de manera relevante en las experiencias del área de Educación Ética y Valores. Podríamos interpretar esta situación diciendo que problemáticas como la formación de subjetividades políticas, la construcción de una cultura democrática, el conocimiento y comprensión de las instituciones y los procesos políticos se vinculan con los objetos de conocimiento del área de Ciencias Sociales y Filosofía, como sucede con el eje referido a sujeto, sociedad civil y Estado comprometido con la defensa y promoción de

los deberes y derechos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz. De igual manera, la dimensión relacionada con la construcción de una cultura política para la democracia, que se contempla en los lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia, se articula y se complementa con el eje que hace alusión a las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios presentes en las orientaciones para el área de Ciencias Sociales.

En este orden de ideas, se puede decir que la formación de subjetividades políticas y la consolidación de una cultura democrática son propósitos acogidos muchas veces desde experiencias educativas provenientes de las Ciencias Sociales. De ahí que promover la formación en el conocimiento y comprensión de las instituciones del Estado, la estructura del poder político y el marco de los derechos humanos para sustentar el juicio y el razonamiento político de los estudiantes son temáticas vinculadas al ámbito de preocupación de la educación para la democracia.

Iniciativas que se inscriben en la enseñanza de la historia y la geografía abordan procesos como la construcción de las identidades colectivas, la memoria histórica, la diversidad cultural, los derechos de las minorías como ingredientes sustantivos del pluralismo político y democrático que caracterizan las sociedades en estos tiempos de globalización. Los desafíos que plantea el pluralismo político y democrático, en el marco de la interculturalidad que nos asiste, ha conducido según Pagés (2003) a que los docentes se pregunten: ¿Cuál es el sentido y la finalidad de la enseñanza de la historia y de la geografía en sociedades diversas? ¿Cómo puede ser posible un encuentro entre sociedades distintas, y cómo pueden estas convivir? Algunos de estos interrogantes que inquietan a los docentes orientan las búsquedas de las experiencias educativas estudiadas.

También cabría señalar que experiencias que se ubican en el área de lectura y escritura incorporan en sus propósitos algunas de estas problemáticas, vinculadas con la educación para la democracia y el aprendizaje ciudadano. Si la democracia se asume como el sistema político en el que la forma de gobierno se centra en la discusión, en la confrontación de opiniones y argumentos, es comprensible entonces que experiencias educativas provenientes del área de la lectura y la escritura busquen desarrollar las competencias dialógicas y comunicativas. Podría decirse además que algunos de estos intereses y problemas se abordan en las instituciones educativas a través de proyectos transversales que ponen en diálogo distintas áreas disciplinares.

Es de anotar que este carácter interdisciplinar y transversal de abordar las preocupaciones relacionadas con la educación para la democracia y el aprendizaje ciudadano, se ha visto reforzado por la propuesta formulada en el año 2003 por el MEN sobre estándares básicos de competencias ciudadanas. La premisa central de esta iniciativa, que se presenta en la carta abierta del documento *Formar para la ciudadanía es posible*, es que trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Hay que considerar que uno de los grupos de competencias ciudadanas es el de la participación y la responsabilidad democrática. Dentro de este marco se resalta la transversalidad de la propuesta en todas las áreas académicas e instancias educativas. Se plantea además que desde las Ciencias Sociales se pueden brindar conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de la participación democrática. De igual manera, se considera que “el aprendizaje y la ejercitación para manejar pacífica, constructiva y creativamente los conflictos puede

fomentarse como parte de proyectos escolares, durante las actividades de dirección de grupo o en clases como Ética y Valores o Constitución y Democracia” (2003, p.11).

Otra latitud que adquiere el ámbito de la educación para la democracia tiene que ver con problemas e intereses vinculados con la gobernabilidad de la vida escolar, es decir, hacia adentro de las instituciones educativas. Se ha reconocido que la tarea fundamental de las instituciones educativas es formar integralmente a los estudiantes, para lo cual es preciso organizar la experiencia educativa y considerar principios y valores que propicien la democratización de las relaciones sociales y pedagógicas entre los miembros de la comunidad educativa. El fomento de estos principios y valores requiere hacerse explícitos en los fines de la educación, en los contenidos curriculares, en las relaciones pedagógicas, en los manuales de convivencia, en las instancias de gobierno y de organización escolar. Así, se entiende que experiencias destacadas del área de Educación Ética y Valores, como se registra en la figura 25, se preocupen por emprender acciones para democratizar la participación de los estudiantes, fomentar la construcción colectiva de pactos y acuerdos que regulen las relaciones de convivencia en la escuela, y que se diseñen de manera concertada mecanismos para tramitar los conflictos de manera asertiva y responsable.

En otras palabras, acogiendo los planteamientos de Delgado y Lara (2008), se puede decir que las experiencias destacadas del área de Educación Ética y Valores lograron de manera más consistente comprender y fundamentar pedagógicamente que la escuela es una comunidad política, donde se tramitan relaciones de poder caracterizadas por intercambios desiguales entre docentes y estudiantes y entre los mismos alumnos. Esto invita a los docentes de esta área a reflexionar y a planificar, desde sus prácticas educativas concretas, acciones orientadas a la definición de un conjunto de normas y reglas mediante las que se regulen las relaciones sociales que conviven en el aula y en otros espacios escolares. La emergencia de formas de sociabilidad más justas y equitativas demanda el diseño y la implementación de formas de organización y de mecanismos de gobernabilidad democráticos, que ofrezcan la posibilidad de experimentar la democracia como un gran acuerdo pedagógico colectivo.

En este contexto se pueden ubicar y reconocer las motivaciones que orientaron a las experiencias destacadas y no destacadas del área, respecto a este segundo ámbito de preocupación correspondiente a la educación para la democracia, que si bien registra porcentajes levemente inferiores con respecto a las otras áreas, vale la pena considerar y hacer visible su presencia en este análisis.

Consideremos ahora el concepto de ciudadanía, que se asocia con la educación para la democracia. Si bien éramos conscientes de la interdependencia existente entre la educación para la democracia y la educación ciudadana, dado el fuerte énfasis que desde las políticas públicas emanadas del MEN se le ha dado a la propuesta de los estándares básicos de competencias ciudadanas, quisimos darle un lugar aparte como un ámbito de preocupación, con el fin de explorar qué tanto las experiencias del área de Educación Ética y Valores se relacionan con la educación ciudadana.

Las figuras 24 y 25 muestran que las relaciones que establecen las experiencias del área de Educación Ética y Valores, así como las demás experiencias derivadas de las otras áreas, con el ámbito de preocupación que hemos denominado educación ciudadana, es bajo en su porcentaje comparado con los otros ámbitos que hemos comentado hasta el momento. Para comprender este resultado nos arriesgamos a decir que el concepto de ciudadanía encierra cierta complejidad en tanto se asocia con una multiplicidad de dimensiones: jurídicas, políticas, culturales y sociales que se implican con

tensión en la configuración de las sociedades contemporáneas en estos tiempos de globalización y de interdependencia cultural. Referentes asociados al concepto clásico de la ciudadanía liberal como 'identidad nacional', que aludía a unas características colectivas que compartíamos como integrantes de una comunidad política llamada Estado –nación–, en la actualidad se han resquebrajado y no constituyen fuerza vinculante para reconocerse como ciudadano. Los múltiples relatos de demanda por el reconocimiento identitario, provenientes de organizaciones y movimientos sociales que gestan sus demandas en función de sus condiciones de género, etnia y territorio, han ampliado el sentido y ejercicio de la ciudadanía, posesionando pertenencias culturales y sociales que trascienden las fronteras de los Estados. A esto se suma la apertura de espacios y prácticas políticas y ciudadanas que se mueven por espacios, no instituidos, por fuera de los márgenes de los aparatos estatales formales. Estas circunstancias hacen complejo y difícil que los docentes de las áreas de Educación Ética y Valores y de Ciencias Sociales y Filosofía identifiquen con claridad lugares dentro de sus ejes curriculares para abordar la educación para la ciudadanía en estos tiempos y en los actuales contextos de alta conflictividad.

Por otra parte, el hecho de enfatizar en la interdisciplinariedad y en las condiciones de transversalidad de la educación ciudadana ha conducido a que no se visualicen con claridad los espacios curriculares de encuentro entre las áreas, lo que ha llevado quizás a que los maestros no se aventuren, por la dificultad que encierra la interdisciplinariedad, a diseñar e implementar estrategias en este campo. Otro aspecto que se puede considerar, es que la transversalidad posiblemente ha generado que ninguna de las áreas académicas asuma con mayor compromiso la educación ciudadana, dejando a la deriva esta tarea tan importante.

4.2.3.

Otros ámbitos de preocupación se insinúan

La tabla 1 muestra que las experiencias educativas del área de Ética y Valores Humanos vinculan sus acciones a otros ámbitos de preocupación que se insinúan de manera muy insipiente. Si bien los porcentajes en las dos figuras registran bajos niveles de frecuencia, si es significativo que la reflexión ética y de valores se empieza a asociar con problemas que posiblemente son novedosos y relevantes para los docentes y sus contextos sociales.

Temas y problemas que tienen que ver con la paz y derechos humanos se hacen presentes en iniciativas educativas provenientes de las otras áreas, como son Ciencias Sociales y Filosofía, y claro está en las experiencias destacadas del área de Educación Ética y Valores. Asuntos referidos al medio ambiente aparecen de manera minúscula, quizás en aquellas prácticas educativas que se ubican en contextos donde se presentan factores de riesgo para la preservación de paramos, ríos y recursos naturales.

La prevención, el cuidado de la salud y la sexualidad, si bien se registran de manera tímida, parece ser que no se asumen como una tarea exclusiva por parte de los docentes y de la escuela. La falta de experticia en estos temas y las implicaciones que tiene de invadir los fueros de la privacidad personal de los estudiantes, quizás inhibe a los maestros a emprender acciones en esta materia. Cuestiones ligadas con educación intercultural se perfilan insularmente en aquellos contextos donde confluyen etnias diversas. Las relaciones de la educación Ética y los Valores Humanos con la educación religiosa se hace presente de manera poco significativa, quizás alude a algunas experiencias provenientes de instituciones educativas privadas de carácter confesional.

| La experiencia de la Educación Ética y Valores está relacionada con: | | | |
|--|-------|---------------------------|-------------|
| | Todas | Educación ética y valores | Otras áreas |
| Educación para la democracia (democratización de la escuela)(*) | 13% | 10% | 21% |
| Educación para los derechos humanos | 2% | 2% | 1% |
| Educación ética y valores | 45% | 51% | 26% |
| Educación ciudadana (trasciende la escuela) | 0,09% | 0,09% | 0,08% |
| Educación para la paz | 6% | 5% | 9% |
| Educación sexual | 2% | 3% | 0% |
| Educación ambiental | 1% | 1% | 2% |
| Educación para la salud | 2% | 2% | 2% |
| Educación intercultural | 0,01% | 0% | 0,02% |
| Educación religiosa (*) | 7% | 9% | 0% |
| No se especifica (*) | 12% | 8% | 24% |
| Otro | 2% | 1% | 5% |

Tabla 1. Áreas con las que se relaciona la experiencia de Educación Ética y Valores

Las posibles razones de esta baja relación con las experiencias del área pueden obedecer a que estos intereses tienen que ver más con problemas sociales concretos de los contextos, y no con problemas enmarcados en las disciplinas académicas. Otro factor asociado con la anterior debilidad es que estas problemáticas trascienden a la escuela y a la labor del docente. Su abordaje implica una coordinación intersectorial que conllevaría a emprender acciones extracurriculares, las cuales no se consideran en los criterios de postulación formulados por el Premio Compartir al Maestro. Hay que considerar también que, estas problemáticas, y las acciones extracurriculares que se emprenden, van dirigidas a padres de familias, organizaciones sociales y comunitarias, sectores que no se privilegian en los criterios del Premio Compartir al Maestro, lo que las hace poco atractivas para su postulación.

4.3.

Objetivos e intencionalidades sociales de las experiencias del área de Ética y Valores

4.3.1.

Acerca de los objetivos de las experiencias

Con relación a los objetivos que se formularon las experiencias en el área de Educación Ética y Valores, ellos dan cuenta de los propósitos formativos, éticos y políticos que orientan la labor de enseñar. En este horizonte de sentido se destacan la promoción de la autonomía; la resolución de conflictos; el estímulo de liderazgos; la construcción de normas y reglas para la convivencia; en menor medida, el desarrollo comunitario y el fomento de la participación y democracia, entre otros, como puede apreciarse en las figuras 26 y 27.

4.3.2.

La promoción de la autonomía, un objetivo privilegiado

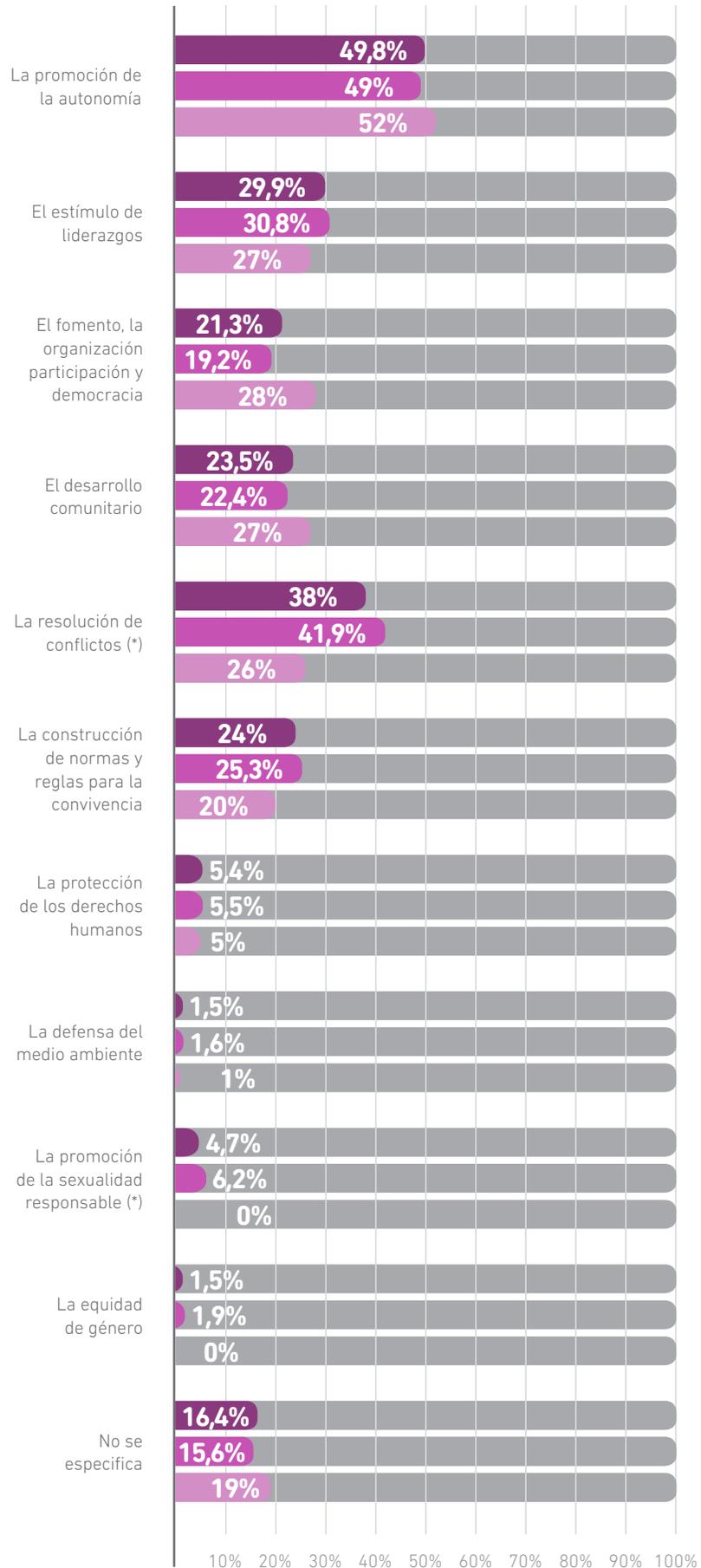
Como se puede observar en la figura 27, la cual alude a los objetivos de las experiencias, la promoción de la autonomía y la resolución de conflictos y el liderazgo se constituyen en los propósitos más buscados por las experiencias del área de Educación Ética y Valores.

Estos resultados muy seguramente están expresando el mandato constitucional, y el espíritu de la Ley General de Educación, de fomentar prácticas democráticas en las instituciones educativas, y que los maestros están asumiendo el reto de formar para la paz y el ejercicio de la ciudadanía en un contexto como el nuestro, marcado por una historia de violencia, exclusión e inequidad. De otro lado, se pueden explicar estos resultados a partir de los lineamientos curriculares formulados tanto para el área, como para el espacio curricular de Constitución Política y Democracia, y los respectivos estándares, reflejando que la promoción de la autonomía ya no es responsabilidad de una sola área, sino que hoy día tiende a ser una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas, y que los docentes no solo enseñan lo propio de sus áreas, sino que aprovechan esos conocimientos para el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes, aportando así a la creación de ambientes escolares cada vez más democráticos y a la construcción de los proyectos de vida de sus estudiantes.

Si bien la autonomía se viene privilegiando en el trabajo de los maestros con sus estudiantes, se requiere avanzar en el desarrollo moral como orientador de la acción para que niños y jóvenes aprendan a actuar éticamente y respondan ante sí y de manera pública por los propios actos. De otra parte y con respecto al desarrollo del juicio moral, Delgado y Lara (2008) advierten que las investigaciones de Kohlberg (1989) "han llamado la atención sobre el hecho que la democracia escolar y las experiencias de participación activa por parte de los estudiantes, promueven el desarrollo moral, el tratamiento de los conflictos y la convivencia en la escuela" (p.675).

El interés y responsabilidad compartida por los docentes de las otras áreas participantes del estudio, como lo muestra la figura 26, de promover en los estudiantes la autonomía, se ha manifestado en las instituciones educativas al generar espacios y oportunidades para que puedan elegir, tomar decisiones y participar sobre aspectos que atañen a la convivencia escolar, en el horizonte de reconocerlos como moralmente competentes para que puedan asumir su participación en los diferentes escenarios de la vida

¿CUÁL(ES) ES (SON) EL (LOS) OBJETIVO(S) PRINCIPAL(ES) QUE SE PROPONE LA EXPERIENCIA?



Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
 (*) Estos procesos presentan diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

FIGURA 26. Objetivos principales que se proponen en las experiencias

¿CUÁL(ES) ES (SON) EL (LOS) OBJETIVO(S) PRINCIPAL(ES) QUE SE PROPONE LA EXPERIENCIA?



Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
 (*) Estos procesos presentan diferencias estadísticamente significativas $p < .05$
 (**) Estos procesos presentan diferencias estadísticamente significativas $p < .001$

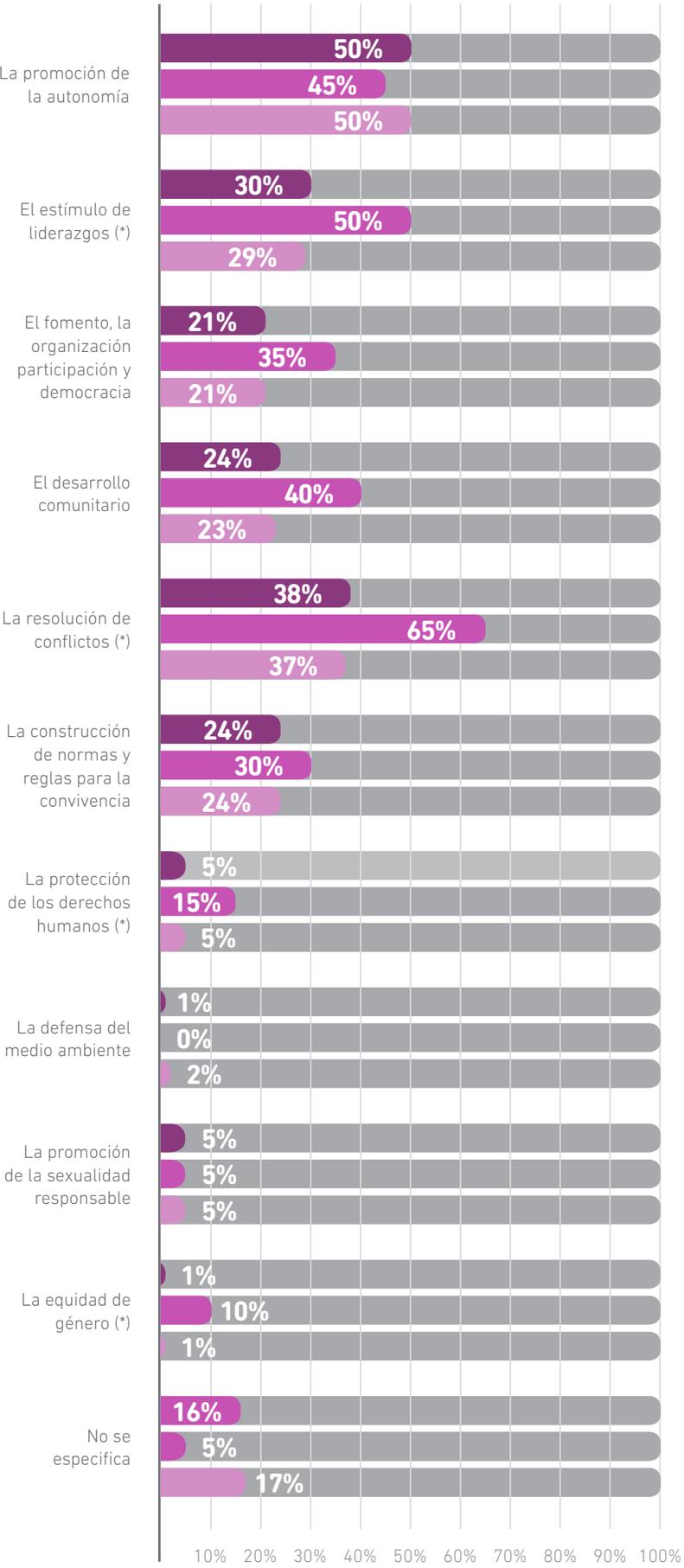


FIGURA 27. Objetivos principales que se proponen en las experiencias.

escolar (gobierno escolar, gobierno de aula, alcaldías, personerías, asambleas de aula, entre muchos más). Este reconocimiento refleja, por un lado, que la escuela viene dando sus primeros votos de confianza en los estudiantes y, por el otro, que los docentes con su trabajo están fortaleciendo el desarrollo del área.

Los porcentajes obtenidos en las experiencias en general-destacadas y no destacadas, del área de Educación Ética y Valores y de las otras áreas- ponen de manifiesto que los maestros están abordando la tarea de asumir con sus estudiantes el desarrollo de la autonomía, el cual se ha planteado como la meta fundamental de la educación moral de las personas.

4.3.3.

La resolución de conflictos en la escuela, otra necesidad sentida por los maestros

Como ya se mencionó, la resolución de conflictos ocupa el segundo lugar dentro de los objetivos que se proponen los maestros con sus experiencias. Los hallazgos ponen nuevamente de manifiesto porcentajes muy próximos entre las experiencias del área en relación con las de todas las áreas, mientras que se presenta un descenso con las experiencias de las otras áreas participantes en el estudio. Comparando las experiencias de todas las áreas con las destacadas del área se observa que presentan el mismo porcentaje.

Estos resultados se explican posiblemente por las condiciones de violencia escolar, familiar, social y política en las que se encuentra el país, ante lo cual urge la necesidad de formar a los estudiantes para el manejo adecuado del conflicto y hacer de éste una oportunidad para aprender a dirimirlos y mejorar las relaciones interpersonales. Conviene recordar además, que la resolución de conflictos, junto con el desarrollo de la autonomía, son aspectos centrales en los lineamientos curriculares del área. Posiblemente sean estas algunas de las razones por las cuales la resolución de conflictos en la escuela ya no sea un objetivo privilegiado solamente en el área de Educación Ética y Valores y que esté siendo asumido por todas las áreas que participaron en el estudio.

Investigaciones adelantadas por Aguilar y Betancourt (2000), Ruíz (2006), Arias (2007) y Delgado y Lara (2008) ponen de relieve que la escuela ha venido avanzando en el manejo del conflicto y que ya no es un lugar donde se le niega, sino que, por el contrario, reconoce la conflictividad del ser humano para generar propuestas de aprendizaje cooperativo que se enmarquen en una concepción positiva del conflicto y que bajo el principio del "Aprender haciendo" deriva en diversidad de mecanismos alternativos para que niños y jóvenes aprendan a resolverlos; quizás sean estas algunas razones por las cuales los maestros estén buscando dinamizar las relaciones entre sus estudiantes a partir del reconocimiento del otro como interlocutor válido para aprender a negociar las diferencias. De otro lado, los maestros, al privilegiar la autonomía entre sus objetivos de formación, están desarrollando en sus estudiantes la participación, la autonomía moral, la alteridad y el reconocimiento de sus derechos, los cuales convergen en la capacidad para dirimir los conflictos que se presentan en la convivencia. Como bien lo señala Kamii (1998), la autonomía es un factor primordial para el desarrollo de la democracia, en la medida que expresa la capacidad para que estudiantes y docentes puedan tomar decisiones razonables y responsables cuando se diriman cuestiones de justicia.

Como se puede deducir, las prácticas de enseñanza de los maestros en el área evidencian que le están apostando a la creación y fortalecimiento de una cultura

democrática en la escuela, que supone, entre otros, el reconocimiento de niños y jóvenes como actores válidos por parte de docentes y directivas, avances en el ejercicio democrático de la autoridad, la formación para resolución pacífica de conflictos y el cuidado por el otro. Sin embargo, es necesario incursionar de manera más intencionada en el desarrollo de la capacidad del perdón y de la reconciliación entre los estudiantes.

4.3.4.

La promoción de la capacidad del liderazgo

La promoción del liderazgo en los estudiantes ocupa el tercer lugar entre los objetivos principalmente formulados por los docentes para las experiencias, en éstas se encuentran porcentajes muy cercanos entre los arrojados por el área de Educación Ética y Valores y los correspondientes al grupo de todas las áreas participantes del estudio, con un leve descenso para el grupo de las otras áreas. Con relación a las experiencias destacadas del área su porcentaje es el mismo que el obtenido para las experiencias específicas del área.

Para acercarnos a la comprensión de estos resultados, conviene poner de presente que en los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) propuestos para el área sus objetivos están nucleados alrededor de los conceptos de Autonomía y Autorrealización de los estudiantes y, que uno de los componentes para su desarrollo tiene que ver con la formación ciudadana, la cual viene impulsando el MEN a través del programa de competencias ciudadanas y sus estándares, como también, a través de los proyectos transversales propuestos por el MEN para las instituciones educativas, donde se trabaja la formación ciudadana. En este contexto, el concepto de ciudadano alude a la formación de un sujeto activo y autónomo, con interés por el bien común, que participe en deliberaciones colectivas y ejerza un liderazgo de acción individual y colectiva en la definición y búsqueda de los destinos colectivos que amplíen las condiciones de equidad social.

Esta capacidad de liderazgo, que está asociada al ejercicio de la ciudadanía, probablemente explica el por qué los docentes en las diferentes áreas, y no sólo en el área de Educación Ética y Valores, están adelantando experiencias con este propósito, incluso a nivel nacional en redes de formación ciudadana, tales como Activa tu ciudadanía, Rede@prender y Rutas del saber hacer en el portal del MEN.

Ahora bien, es oportuno hacer un llamado a los maestros en cuanto la reflexión teórica sobre el liderazgo ha venido evolucionando y, hoy día el liderazgo, llamado liderazgo transformacional, se concibe como un proceso cultural con una dimensión ética y valorativa que concede gran valor a las creencias e ideales que orientan el ejercicio del liderazgo, a los compromisos y valores del grupo, para construir una visión compartida de significados sobre lo que todos deben hacer para alcanzar las metas previstas.

4.3.5.

El desarrollo comunitario

Este objetivo presenta un alto porcentaje en el grupo de las experiencias destacadas. Ahora bien, se observa que este propósito hace presencia con porcentajes similares en las otras áreas del estudio. Estos resultados muestran que las experiencias educativas

buscan un desarrollo comunitario, lo que implica un trabajo con otros actores como los padres de familia, líderes comunitarios, ONG, entre otros, los cuales requerirían unos criterios de visibilización por parte del Premio Compartir al Maestro.

4.3.6.

La construcción de normas como recurso pedagógico para la convivencia

Con relación a la construcción de normas y reglas para la convivencia, este objetivo se ubica en una cuarta posición respecto a los propósitos formativos del área, siendo el porcentaje del área muy cercano al arrojado para todas las áreas, y en menor medida para las otras áreas. Con relación a las experiencias destacadas del área su porcentaje es el mismo que el obtenido para las experiencias de todas las áreas. Esto se puede explicar porque la creación de una cultura democrática en la escuela pasa por la comprensión, por parte de los estudiantes, de la importancia que tiene la construcción de normas y reglas en la regulación de la convivencia. Esta construcción se constituye en la plataforma sobre la cual se establecen los derechos, los deberes, los límites y responsabilidades que armonizan la vida escolar, construcción que depende en gran parte del tipo de relación que los estudiantes establecen con la norma, pues cuando ésta se da bajo un esquema autoritario, los estudiantes se someten a ella sin responsabilidad moral con su significado y finalidad, lo que conduce a una relación externalista con la norma que da la idea de control social, dificultando, por tanto, la construcción de su legitimidad.

Nos atrevemos a decir que el trabajo que se viene adelantando por los docentes en este campo, al promover la participación de los estudiantes en la construcción o reforma de la norma, busca formar en ellos un sentido de responsabilidad que les permita descubrir la importancia de los acuerdos, y asumir a la vez, las consecuencias individuales y sociales de no cumplirlos.

Con el trabajo pedagógico sobre la internalización voluntaria de la norma acerca de su sentido y valor por parte de los estudiantes, los maestros están favoreciendo a la vez la construcción de un clima moral, de autonomía y solidaridad en sus estudiantes. De esta manera, es posible que para los docentes la construcción de la norma sea un recurso pedagógico para que los estudiantes comprendan la doble dimensión que encierra la legalidad democrática: el reconocimiento y respeto de las normas instituidas para la convivencia en la escuela, como también, la facultad de participar en su formulación y poder modificarlas. Y es este sentido ético-político el que hace que la escuela se reconozca, con el trabajo de los maestros, como un escenario donde los estudiantes pueden aportar no solo para la construcción de las normas para la convivencia, sino también, para que se formen en el ejercicio de la ciudadanía, participando activamente en la regulación de la vida social en el contexto escolar, al acatar y respetar el orden legal y normativo que cubre las acciones en la escuela, entre ellos, la Constitución Política, los Derechos Humanos, los Manuales de Convivencia, y las normas construidas en la escuela y en el aula.

4.3.7.

Propósitos casi ausentes en las experiencias

El trabajo en la protección de los derechos humanos, la promoción de la sexualidad responsable, la equidad de género y la defensa del medio ambiente, están casi que

ausentes en las experiencias del área de Educación Ética y Valores y en las otras áreas, mientras que en el grupo de las experiencias destacadas del área sobresalen, junto con los derechos humanos. Este resultado se corresponde también, como se señaló en el anterior numeral, con los ámbitos de preocupación en el área, los cuales recién están aflorando, teniendo en cuenta los proyectos transversales propuestos por el MEN desde el año 1994⁷ para su desarrollo, y que se retoman nuevamente en el 2003, en el marco de las competencias ciudadanas.

La finalidad de estos proyectos es ejercitar a los estudiantes en la solución de problemas relacionados con el contexto donde viven; “estos proyectos buscan correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, experiencias y valores desarrollados en las diferentes áreas, con el fin de trabajar en los siguientes temas: educación para la sexualidad, educación para el ejercicio de los derechos humanos y educación ambiental” (MEN, 2011); de esta manera el MEN busca responder al artículo 14 de la Ley General de Educación, el cual plantea la enseñanza obligatoria de temas, habilidades y actitudes que tiene que ver con el ejercicio pleno de la ciudadanía, partiendo del reconocimiento de la dignidad de las personas.

Si bien existen estos marcos, lo que se está evidenciando para el área de Educación Ética y Valores es que hay un camino por recorrer, haciéndose necesario que los maestros propongan actividades para que sean asumidos estos como propósitos del área en la medida que encierran implicaciones éticas y políticas.

4.4.

Acerca de la intencionalidad social de las experiencias

De acuerdo con los resultados presentados en las figuras 28 y 29, se encuentra que el mayor porcentaje para la intencionalidad social de las experiencias se ubica en la intervención educativa, tanto para las experiencias no destacadas, como para las experiencias destacadas, siendo levemente mayor en esta última. En segundo lugar, la intencionalidad está dirigida hacia la resolución de conflictos para ambos tipos de experiencias, siendo también levemente superior en las experiencias destacadas. En tercer lugar, figura la prevención de problemas sociales con menor porcentaje en las experiencias destacadas y, mayor en las experiencias propias del área y en todas las del área, ambos porcentajes muy próximos.

El hecho de que la intervención educativa y la resolución de conflictos ocupen los dos primeros lugares entre las intencionalidades del área y de las otras áreas, y que la prevención de problemas sociales aparezca en tercer lugar para estas mismas áreas, en los dos grupos de experiencias, refleja una tensión que se mueve entre preocupaciones externas e internas, tanto del área como de las otras áreas, y que se expresa en los procesos de democratización al interior de la vida escolar y su proyección en la esfera pública.

7. El Decreto 1860 de 1994, reglamenta en su artículo 36 los proyectos pedagógicos con los cuales el MEN da respuesta al artículo 14 de la Ley 115 de 1994.

LA INTENCIONALIDAD SOCIAL DE LA EXPERIENCIA SE ORIENTA A

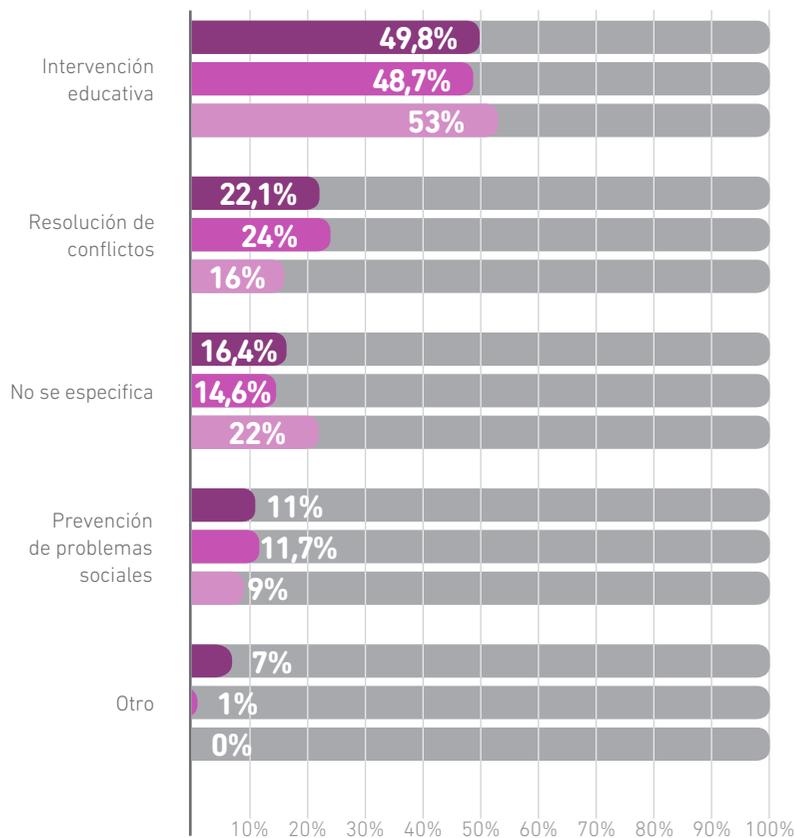


FIGURA 28. Intencionalidad social de las experiencias

LA INTENCIONALIDAD SOCIAL DE LA EXPERIENCIA SE ORIENTA A

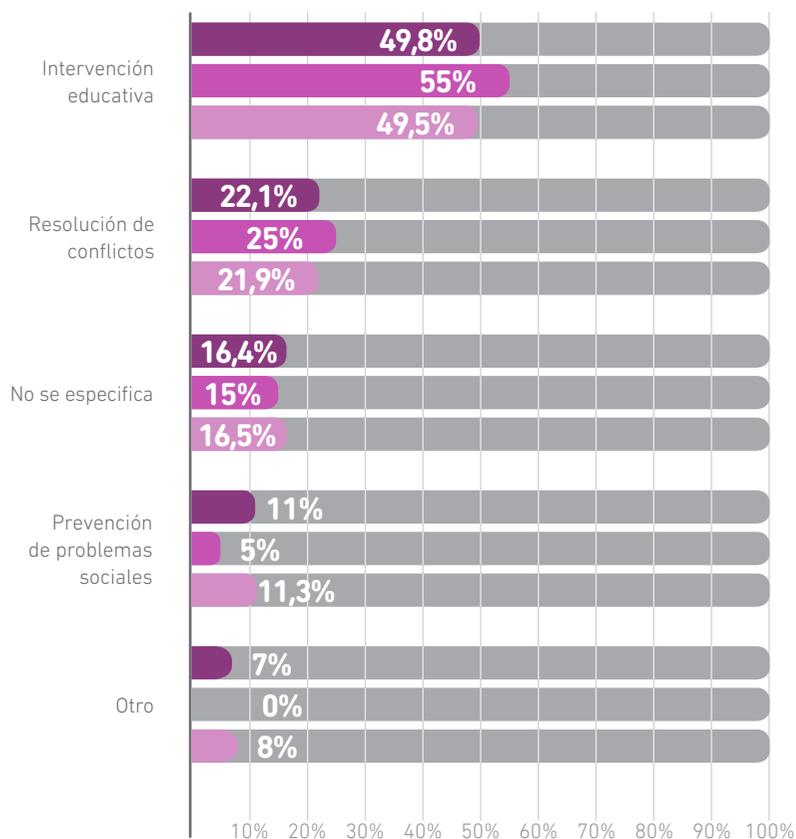


FIGURA 29. Intencionalidad social de las experiencias

Esta lectura permite comprender las diferencias entre los porcentajes y establecer que el interés prioritario de los docentes obedece inicialmente a la promoción y el fortalecimiento de una cultura democrática y formación ciudadana al interior de sus instituciones educativas, para posteriormente poder trascender esa formación en sus estudiantes hacia el ámbito de lo público. Esta interpretación se sustenta en los lineamientos curriculares para el área, los cuales plantean que el fomento de una cultura democrática tiene que ver con la participación de los estudiantes en la definición y construcción de proyectos colectivos como una forma de vida común, orientados a crear una atmósfera moral que permita afrontar los desencuentros en el espacio del aula y fuera de ella. Adicionalmente, la educación en valores democráticos también centra su interés por lo público como espacio de deliberación y discusión, haciendo que las personas se vinculen y reconozcan como ciudadanos y como integrantes de una sociedad civil.

Así mismo, las dinámicas internas de la convivencia escolar y la participación permiten abordar situaciones complejas en el espacio del aula y en la escuela, que en su conjunto, preparan a los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía activa y con responsabilidad fuera de ella. De aquí se comprende el interés de los maestros por la creación de instancias para la participación escolar y las formas de gobierno democrático que estimulan la autonomía moral e intelectual y la responsabilidad social, confirmando que el ejercicio de la ciudadanía en la escuela y desde la escuela hacia el ámbito público, demanda de una educación política.

Como se mencionó en el primer apartado de resultados del área, estas tensiones se constituyen en zonas de frontera que desbordan los campos disciplinares, razón por la cual se hace necesaria la integración y el trabajo interdisciplinar, como lo están evidenciando los resultados.

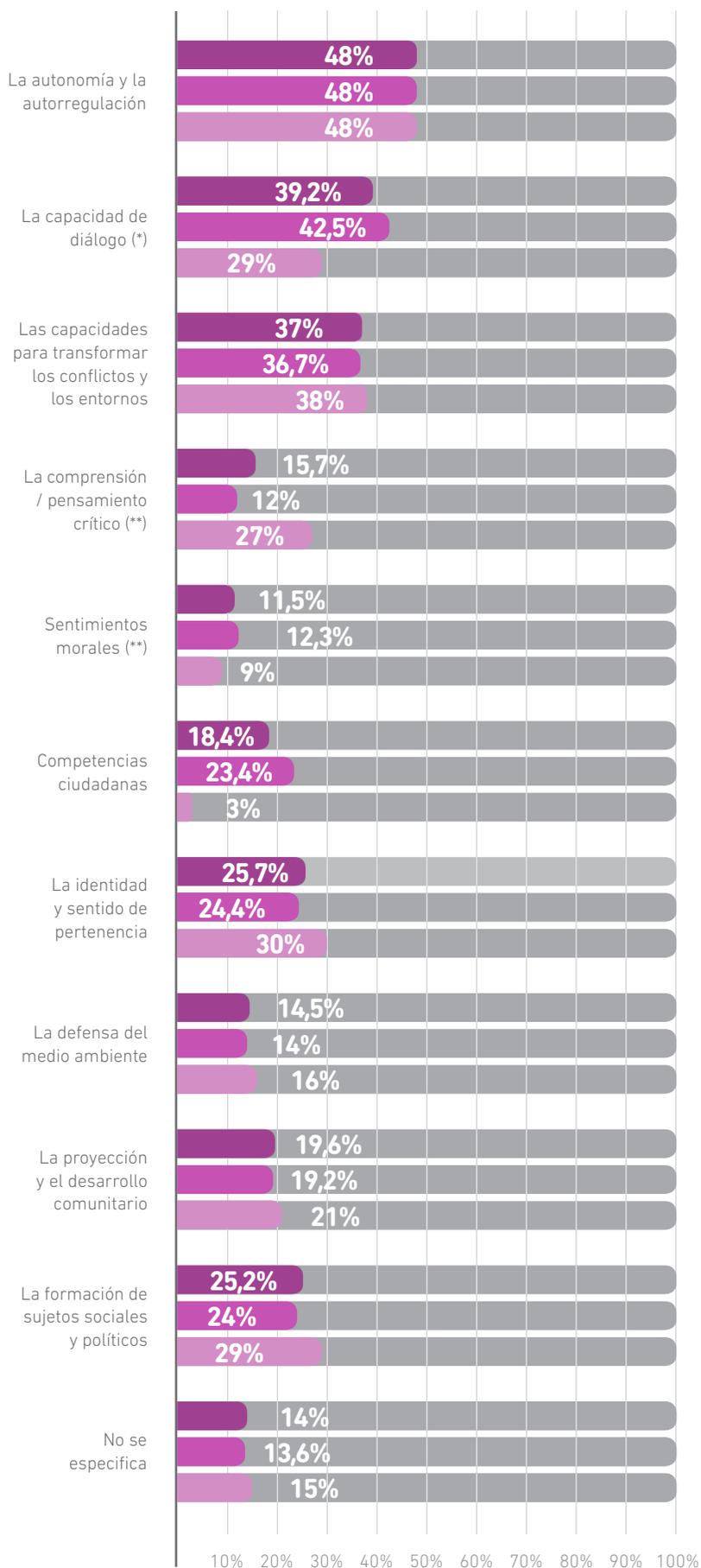
4.5.

Los procesos de aprendizaje y de formación que se privilegian y/o trabajan en las experiencias del área de Ética y Valores Humanos.

El estudio ha permitido identificar los procesos de aprendizaje hacia donde buscan orientarse los esfuerzos educativos de los docentes del área. Como se puede apreciar, los objetivos que marcan el horizonte de las distintas experiencias están estrechamente relacionados con los procesos de aprendizaje que se privilegian: La autonomía y la autorregulación; la capacidad de diálogo; la capacidad para transformar los conflictos y los entornos; la promoción de la comprensión, del pensamiento crítico; el desarrollo del razonamiento y de los sentimientos morales (ver figuras 30 y 31).

Encontramos también que los aprendizajes que se pretenden propiciar, se asocian y se vinculan con las competencias ciudadanas, las cuales, desde la propuesta del MEN, incorporan procesos como los anteriormente mencionados; sin embargo para el estudio fue importante darle una visibilidad específica a las competencias ciudadanas dada la relevancia que ha adquirido esta iniciativa desde la política educativa nacional en la última década. Hallamos igualmente que los aprendizajes se asocian con aspectos que se vinculan a lo que se podría denominar la formación del sujeto político, según la cual la configuración de las identidades, la proyección comunitaria y el compromiso social y político adquieren cierta notabilidad en las prácticas educativas del área de Educación Ética y Valores, como en las otras áreas participantes del estudio.

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE QUE SE TRABAJAN EN LA EXPERIENCIA SE ENCAMINAN A



Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
 (*) Estos procesos presentan diferencias estadísticamente significativas $p < .05$
 (**) Estos procesos presentan diferencias estadísticamente significativas $p < .001$

FIGURA 30. Los procesos de aprendizaje que se trabajan en la experiencia.

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE QUE SE TRABAJAN EN LA EXPERIENCIA SE ENCAMINAN A



Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.
 (*) Estos procesos presentan diferencias estadísticamente significativas $p < .05$
 (**) Estos procesos presentan diferencias estadísticamente significativas $p < .001$

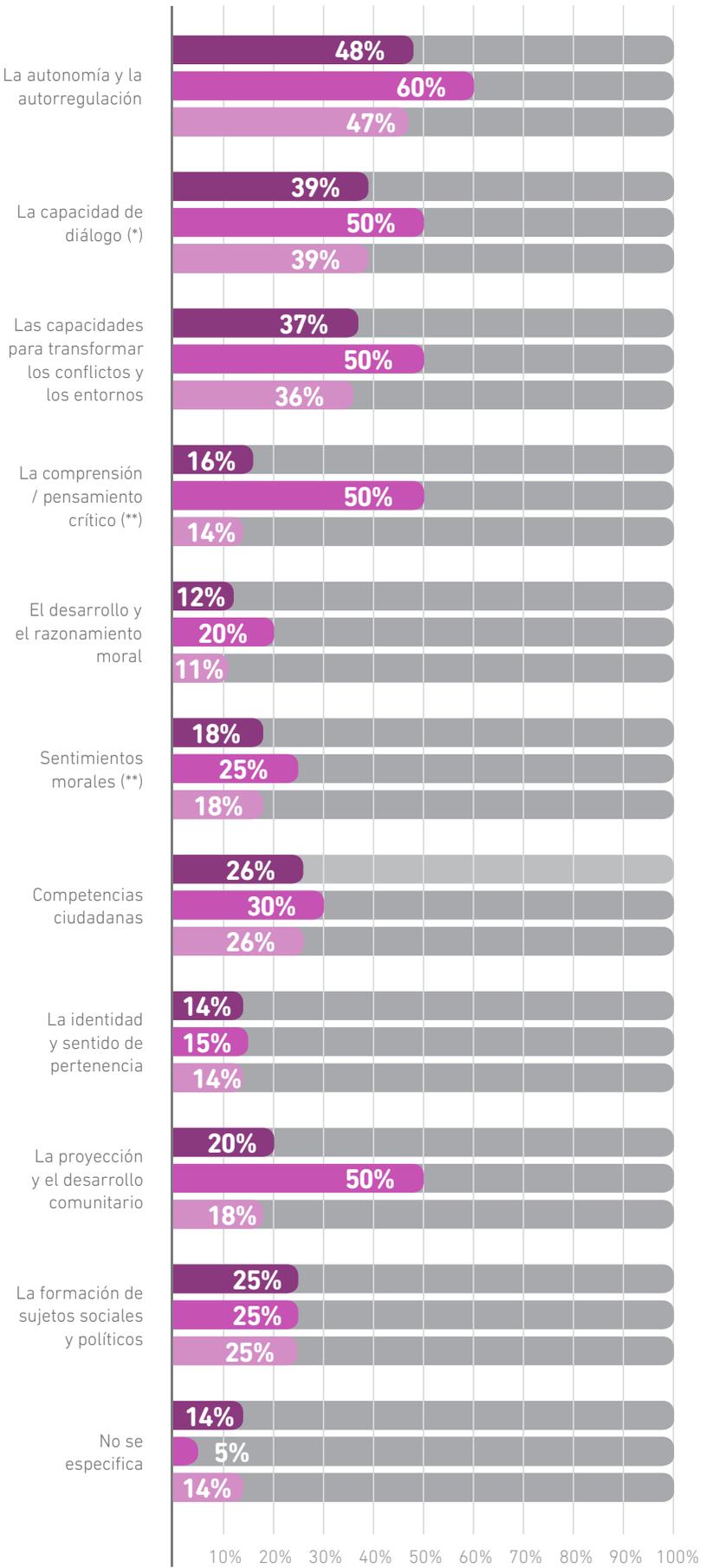


FIGURA 31. Los procesos de aprendizaje que se trabajan en la experiencia.

4.5.1.

La autonomía y la autorregulación horizonte nucleador de los aprendizajes en el área de Ética y Valores.

En las figuras 30 y 31, respectivamente, se aprecia que las experiencias del área de Educación Ética y Valores con un 48% y en especial las destacadas con un 60%, orientan las acciones educativas a promover la autonomía y la autorregulación, en tanto proceso que implica una serie de aprendizajes en los estudiantes. La preeminencia de la autonomía ha estado marcada desde la formulación de los lineamientos curriculares del área de Educación Ética y Valores en el año 1998. En este referente se explicita que los objetivos de la educación en Ética y Valores giran alrededor de los conceptos de autonomía y autorrealización. De igual manera, se resalta que una tarea indeclinable por parte de la escuela en todos sus niveles y grados es el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Algunas de las tareas que se proponen buscan formar personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico para apropiarse activamente de los contenidos culturales -valores, actitudes, normas- y recrearlos desde sus experiencias. De lo que se trata es de dotar al estudiante de recursos para que resista y enfrente las relaciones de dominación y manipulación; al mismo tiempo que sea capaz de reconocer a la otra persona, de valorarla, respetarla y de colaborar con ella.

En relación con la autorregulación encontramos un lugar destacado en los lineamientos curriculares y en los estándares de competencias ciudadanas, reconociéndose como un ámbito central para una educación en Ética y en Valores Humanos. La autorregulación se presenta como una estructura organizativa fundamental tanto del desarrollo cognitivo como del desarrollo social y se asocia con 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 (1998 p.74).

Es comprensible la reiteración que se encuentra en las orientaciones curriculares del área acerca de la autonomía y la autorregulación, dada la transición que en ese momento muchos de los países de la región vivían de superar regímenes dictatoriales, así como la instauración de una nueva constitución política para el caso de Colombia. En consecuencia, es posible afirmar que la promoción de la autonomía y la autorregulación se definen como el proceso de aprendizaje rector más relevante para las experiencias educativas del área en Educación Ética y Valores, en tanto permite a los individuos y/o grupos promover su capacidad de decisión y regular de forma autónoma su conducta y su actuación en el entorno social.

Agregado a lo anterior, la primera figura nos muestra, además, que el fomento de la autonomía, y las tareas que ésta conlleva no son exclusivas del área de Educación Ética y Valores, sino que también se constituye en un horizonte destacado de las otras áreas. Esto se puede comprender en tanto la promoción de la autonomía se ha constituido en un postulado pedagógico y curricular significativo, transversal a las áreas analizadas. Hay que considerar que la búsqueda de la autonomía como horizonte pedagógico se encuentra presente también en los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales (2002), como en las orientaciones del área académica de Constitución Política y Democracia (1998).

4.5.2.

Educación para el razonamiento y la autonomía moral

Cabe señalar que, la insistencia en la educación para promover el razonamiento y la autonomía moral por parte de las orientaciones curriculares refleja una línea dominante en

las posturas de la ética contemporánea, que, como lo señala Cullen (2004), está muy comprometido con el sujeto moderno en tanto se plantea la fundamentación de las normas y los valores desde una ética racionalmente justificada. Es desde la tradición Kantiana que se reconoce la “insociable sociabilidad” de los humanos, que se plantea el propósito de una fundamentación moral a partir del uso de la razón universal como expresión de la “mayoría de edad”. De lo anterior se puede comprender la relevancia que adquiere para el área la formación de la persona moral.

De esta manera, se vislumbra el predominio que adquiere la tradición Kantiana y Rawlsiana⁸ en los referentes de fundamentación de los lineamientos curriculares del área, el cual se expresa en la formulación de intencionalidades pedagógicas por favorecer la transición de la heteronomía a la autonomía moral propuesta por Piaget; así como promover el desarrollo del juicio moral autónomo, definido por Kohlberg, por su analogía con el pensamiento operatorio formal que sustente una racionalidad formal para fundamentar la universalidad y la validez de las normas. De lo anterior se desprende que un aspecto central de la autonomía y la autorregulación sean el juicio y el razonamiento moral, rasgo que si bien muestra porcentajes menores en la figura, busca ser promovido en algunas experiencias educativas.

De acuerdo con Yáñez (2004), la diferenciación entre juicios normativos y hechos empíricos llevó a Kohlberg a cuestionar las propuestas conductuales y las orientaciones de instrucción didáctica o catedrática que establecen el estudio de la moral a partir de la internalización de las normas, creencias o representaciones de una cultura. Quizás aquí se encuentren algunas razones para comprender el bajo porcentaje de frecuencia 12.3% y 20% en las experiencias destacadas que registra este tópico. El transitar de un modelo de trasmisión cultural -cuya tarea central es la trasmisión de cuerpos de información y de reglas o valores ancestrales a través de la instrucción directa, a un modelo progresivo- evolutivo como el propuesto por Kohlberg, que asume el desarrollo y al aprendizaje como la reorganización de estructuras psicológicas progresivas que son el resultado de las interacciones entre el organismo y el ambiente- exige desplazamientos significativos a nivel epistemológico y por supuesto pedagógicos por parte de los docentes. De lo anterior se puede derivar que estrategias como: los dilemas morales, las asambleas de clase, las sesiones de decisión democrática, los espacios de indagación y discusión representen dificultad para los docentes, de ahí su escasa presencia en sus prácticas de aula.

-
- 8.** La teoría de la justicia como equidad propuesta por J. Rawls reconoce que una democracia constitucional donde confluye el pluralismo razonable, debe fundarse en primera instancia, en una concepción política de la justicia (no metafísica) como producto de la deliberación pública. En segundo lugar la concepción política de justicia reconocida y aceptada por los ciudadanos implicados, es la base para el diseño de las instituciones (reglas de juego) que componen la estructura básica para que una sociedad se proyecte como un sistema equitativo y de cooperación entre sus integrantes. Un tercer aspecto hace alusión a que los principios de justicia construidos y acordados en el debate político, son el referente para el ejercicio de una razón pública sobre cuestiones fundamentales de interés general. Por consiguiente para esta propuesta teórica es fundamental que la educación forme para el razonamiento y la justificación moral, elementos centrales en la discusión pública.

4.5.3.

Los sentimientos morales

La educación de la personalidad moral, propósito central de los lineamientos curriculares del área de Educación Ética y Valores, es un proceso en el que confluyen aspectos cognitivos, que soportan el desarrollo del juicio y del razonamiento moral; como también involucra los sentimientos⁹ que están ligados al mundo externo y también al ámbito interno de las personas, los cuales siempre están estrechamente entrelazados entre sí, tanto en el nivel individual, como en el colectivo. Si bien, las orientaciones del área reconocen los sentimientos de vínculo y empatía como un ámbito de trabajo, las dos figuras señalan con promedios modestos del orden del 23% y 25% el lugar que algunas experiencias del área, en especial las destacadas, le dan a los sentimientos morales.

Retomando a Delgado (2009), se podría decir que situaciones diversas de injusticia, exclusión y violencia que viven personas y grupos sociales en nuestros contextos desencadenan un conjunto de sentimientos presentes en las experiencias cotidianas que, en palabras de Strawson (1995), aluden a sentimientos morales como resentimiento, ira, indignación, vergüenza o solidaridad, entre otros. La promoción de la autonomía moral si bien ha hecho énfasis en los procesos cognitivos, no desconoce el valor que se requiere otorgar a los sentimientos. De manera más reciente, tanto en la academia y en los programas de formación de docentes, como en los centros educativos escolares, se ha empezado a considerar la importancia del mundo de los sentimientos morales en la educación moral. Por lo anterior, es significativo a pesar de su leve registro, destacar la presencia que adquieren en las acciones educativas emprendidas por los docentes del área, los sentimientos morales.

El valor que tienen los sentimientos morales como marcos de justificación y fundamentación de la acción y del derecho ha sido reconocido, por Nussbaum (2006) y Elster (2002), quienes consideran que estos estados intencionales contienen en sí mismos una estimación o evaluación de su objeto. Es decir, para estos investigadores no son impulsos afectivos sin sentido, sino respuestas inteligentes, con contenidos proposicionales que están en sintonía con los acontecimientos y con los valores y las metas importantes para las personas. De esta manera, subrayan las estrechas relaciones establecidas entre los sentimientos morales, la acción individual y colectiva y las normas sociales, llamando la atención en el papel que juegan dichos sentimientos en la toma de decisiones prácticas.

De forma complementaria, sobre este aspecto sobresalen los planteamientos de Gilligan (1982) y Noddings (2002), quienes llaman la atención acerca de la importancia de las relaciones interpersonales de cuidado y la responsabilidad por el otro, elementos centrales en la manera como se afrontan las situaciones morales. Si bien el planteamiento de la Ética del Cuidado se ha desarrollado desde la reflexión feminista que busca identificar una manera diferente de entender y afrontar las decisiones morales de acuerdo con la experiencia

9. Cortina, A. (2007), nos propone que sentimiento moral es la capacidad de sentir placer al realizar acciones acordes con el deber que nos obliga con el otro, y dolor al actuar en contra de este, generándose sentimientos como la culpa, la vergüenza, la compasión, la indignación, la empatía entre otras, que operan como señales, como criterios autoevaluativos, autorreguladores, en la medida en que llevan a que las personas controlen sus comportamientos para evitar lastimar a otros.

de las mujeres, esta perspectiva ha ido calando en el ámbito de lo educativo. Es de anotar que Gilligan (1982) introduce este concepto como crítica a la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg, por ignorar y menospreciar una voz moral alternativa, que se funda en la promoción de las relaciones de cuidado y de responsabilidad con el otro. Por ende, su preocupación por la actividad del cuidado la lleva a considerar que el desarrollo moral se construye alrededor del entendimiento de la responsabilidad y las relaciones con los otros; y no solo en el razonamiento y el juicio moral como insistía Kohlberg.

Los anteriores planteamientos y la incipiente apropiación que aún se tiene de este aspecto en el área de Educación Ética y Valores constituyen una justificación para ahondar e incorporar en los procesos de formación de los docentes, la educación emocional, que permita ampliar la sensibilidad de las personas y los parámetros con que juzgan los acontecimientos y las tradiciones culturales. De acuerdo con Nussbaum (2006) y Rorty (1991), este ejercicio puede promoverse desde la literatura, el arte, las narraciones, las historias de vida, con fines pedagógicos para ampliar los juicios y los sentimientos morales y explorar desde otras miradas nuestra contingente cotidianidad. Para reforzar este llamado, cabe también traer a colación los planteamientos que Cortina (2007, p.120) nos presenta en su texto “Ética de la razón cordial”, cuando señala que el sujeto autónomo cuenta, sin duda, con capacidad reflexiva y autoconciencia, pero también, al ejercerlas, se percató de que forman parte de su bagaje unas dimensiones básicas de la sensibilidad, sin las cuales un sujeto ni siquiera es capaz de albergar un sentimiento de obligación; unas “preconcepciones estéticas para la disponibilidad del ánimo a los conceptos del deber”.

4.5.4.

La capacidad de diálogo y la transformación de los conflictos

En este apartado se ha querido agrupar dos rasgos fundamentales vinculados con los aprendizajes que se desean potenciar desde las experiencias analizadas del área, en la medida en que complementan y se reconocen como ámbitos de la educación en Ética y Valores Humanos. Las figuras 30 y 31 que aluden a los procesos de aprendizaje que se trabajan en las experiencias, muestra porcentajes respecto a la capacidad de diálogo (42.5 %) y la transformación de los conflictos y entornos como horizontes pedagógicos (36.7%).

La preeminencia que adquiere la formación de la persona moral en las orientaciones curriculares del área, hace que las competencias dialógicas y comunicativas se formulen como un ámbito central de la educación en Ética y Valores Humanos. El comprender que la moralidad se construye gracias a un proceso comunicativo, quizás haya llevado a algunos docentes a reflexionar sobre su práctica educativa como una experiencia intersubjetiva, que parte de reconocer los vínculos que establecemos unos con otros, la interdependencia que obliga, que nos compromete con el otro para llevar adelante nuestros planes de vida. Es esta actitud que en palabras de Cortina (2007, p.109) denomina dialógica la solución que podemos adoptar para construir un mundo verdaderamente humano, es decir justo.

De lo anterior se desprende que las orientaciones del área conciben las competencias dialógicas y comunicativas como una actitud de apertura, de reconocimiento del otro, por medio de las cuales se activan los vínculos que nos obligan y nos comprometen moralmente en la convivencia. De esta manera se afianza, como lo registran las experiencias destacadas del área con un 50%, el convencimiento de que el diálogo propicia encuentro de saberes, de valores, de intercambio de experiencias que permiten ampliar los

horizontes de nuestras vidas cotidianas. De ahí se infiere que la capacidad dialógica nos dispone para comprender la complejidad de los conflictos que encierran las relaciones sociales, lo cual exige una disposición al reconocimiento de la pluralidad y la necesidad de acordar algunos principios centrados en la justicia, que hagan viable la convivencia social y los diversos proyectos de vida individual. La construcción de estos principios que operan como una base común mínima para tramitar los conflictos, exige el aprender a diseñar y negociar acuerdos y pactos de convivencia contruidos colectivamente, en tanto son expresión de la palabra y de la acción de los sujetos.

Es de anotar que estos propósitos también se comparten y se hacen presentes en las orientaciones curriculares del área académica de Constitución Política y Democracia, cuando se establece que el desarrollo de las competencias dialógicas y comunicativas son un componente central de la formación de las subjetividades democráticas. De igual forma, se evidencia en los lineamientos del área de Ciencias Sociales y Filosofía, como un postulado referido al carácter intersubjetivo y comunicativo que tiene la construcción del conocimiento social.

Es por esto que Hoyos (2008), en sus reflexiones acerca de la formación en valores, llame la atención en la necesidad de considerar que la acción de educar es una tarea eminentemente comprensiva y discursiva, lo que hace que la práctica pedagógica sea por su naturaleza comunicación, en la medida en que es el espacio propicio para fomentar la deliberación, la discusión, el intercambio de puntos de vista, promoviendo en los estudiantes y docentes posturas razonables para justificar sus argumentos y tramitar sus diferencias.

Quizás otro factor que ha incidido moderadamente en la valoración de la capacidad de diálogo, y en el tratamiento de los conflictos en los contextos escolares y sociales, ha sido las acciones que las Cámaras de Comercio han emprendido en diferentes regiones del país, con los programas de Ariadna y Hermes, los cuales han estado orientados a capacitar a docentes de distintas áreas y estudiantes en los mecanismos de identificación y tramitación de los conflictos. La incidencia de estos apoyos se ha traducido en muchas instituciones educativas en el montaje de centros de arbitramento y conciliación escolar.

Todo indica que la gestión de los aprendizajes vinculados con la comunicación, la argumentación y la transformación de conflictos, aspectos estos vitales para la convivencia escolar, se constituye en un desafío que moviliza los intereses de los docentes del área de Educación Ética y Valores, como también de las otras áreas.

4.5.5.

La comprensión y el pensamiento crítico

Si observamos las figuras 30 y 31, que dan cuenta de los procesos de aprendizaje que se privilegian desde las experiencias educativas de las áreas, encontramos en la primera que las correspondientes al área de Educación Ética y Valores (308 experiencias) muestran un porcentaje de frecuencia de 12% respecto a la relevancia que se le atribuye a la comprensión y al pensamiento crítico, siendo inferior al porcentaje correspondiente a las experiencias provenientes de las otras áreas disciplinares analizadas 27% (100 experiencias). La presencia de este indicador que es bajo en el contexto del universo de las experiencias del área específica analizada coincide con el porcentaje de frecuencia 12.3% que obtiene el desarrollo del juicio y el razonamiento moral. Sin embargo, si miramos los porcentajes registrados entre las experiencias destacadas y no destacadas del área de Educación Ética y Valores encontramos unas diferencias significativas, pues, las destacadas alcanzan porcentajes del 50% en este tópico analizado.

Revisando las orientaciones curriculares, como se mencionó anteriormente, encontramos de manera explícita la presencia teórica de la tradición psicogenética piagetiana y los postulados de la educación moral de Kohlberg como fundamento del área de Educación Ética y Valores. No obstante, los bajos promedios que registra la promoción de la comprensión, el pensamiento crítico, el desarrollo del juicio y el razonamiento moral puede interpretarse de dos maneras: una de ellas puede corresponder al desconocimiento y complejidad que encierran para los docentes del área estos enfoques cognitivistas, que exigen a las prácticas educativas de los docentes proporcionar las condiciones para favorecer el funcionamiento y la madurez psíquica progresiva del estudiante. Lo anterior conlleva cambios en las interacciones pedagógicas entre docente y estudiante y entre estudiantes. Supone además el diseño de una configuración didáctica que promueva la crisis y la reconstrucción cognitiva para alcanzar un nivel más alto de desarrollo. La segunda lectura, que se desprende de la anterior, se asocia a la dificultad que conlleva en la práctica de los docentes en el aula la implementación de estrategias como los dilemas morales, los espacios de indagación y discusión, las sesiones de decisión democrática, las asambleas de clase y los juegos de roles, entre otras.

Ahora bien, no se pueden pasar por alto los datos que ofrece la figura 31, en la que se presentan los porcentajes de las experiencias no destacadas (14%) y las destacadas del área de Educación Ética y Valores (50%). Esta diferencia tan notoria puede estar asociada a varios aspectos que hay que considerar. Uno de ellos tiene que ver con la reflexión que los docentes hacen de su práctica educativa, para hacer de esta no un ejercicio de adoctrinamiento y trasmisión de valores o reglas, sino una experiencia creativa que promueva la comprensión de los fenómenos sociales y políticos que conllevan implicaciones éticas. Otro aspecto que es prioritario considerar es que las experiencias destacadas –dados los criterios de valoración del Premio Compartir al Maestro– cuentan con unos postulados teóricos que les permiten cuestionarse alrededor de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, el diseño y la implementación de las estrategias deben en lo posible promover unas relaciones pedagógicas en las que el estudiante tenga un papel protagónico en el proceso de aprendizaje.

4.5.6.

La formación de sujetos sociales y políticos

En este apartado hemos agrupado tres aspectos referidos a los aprendizajes que se busca promover por parte de las experiencias del área de Educación Ética y Valores, que giran en torno a la formación del sujeto político, como la identidad y el sentido de pertenencia, la proyección y el desarrollo comunitario.

En relación con la formación de sujetos sociales y políticos las figuras 30 y 31 indican que el 24% de las experiencias educativas del área y el 25% de las destacadas reconocen este propósito como una tarea por alcanzar. La estrecha relación que se establece entre educación, ética y política desde los lineamientos del área apuntan, por un lado, a la superación de los regímenes despóticos y autoritarios que rigieron hace algunas décadas a los países de nuestra región, por lo cual surge la motivación de formar sujetos políticos que emprendan los cambios para hacer realidad los principios constitucionales de nuestro Estado de Derecho. Así, en 1998, en el marco de las orientaciones curriculares del área de Educación Ética y Valores, se estableció como uno de sus componentes la formación ciudadana. Esta es entendida como una tarea que asume la escuela en coordinación con otros espacios educativos para favorecer la emergencia de subjetividades

democráticas y el fortalecimiento de la esfera pública. La formación ciudadana se vincula también con la construcción y apropiación de las normas y reglas que regulan las relaciones sociales adentro y fuera de la escuela. También se asocia con la capacidad para establecer acuerdos en la construcción de formas de organización colectiva, sobre principios de justicia y equidad. Por otra parte, la formación ciudadana se piensa hacia adentro de la escuela, con el fin de democratizar y abrir espacios de participación de los estudiantes en la construcción colectiva de las decisiones que afectan la vida escolar.

En relación con la identidad y el sentido de pertenencia se encuentran porcentajes entre 14% y el 15% en el área específica. Entonces, afianzar los referentes de identidad y el sentido de pertenencia se contempla como una tarea del área de Educación Ética y Valores, que consiste en promover actitudes favorables a la diversidad social y cultural. En el marco del pluralismo, la escuela deberá apoyar el proceso de construcción individual y colectiva de las identidades y debe contribuir a afianzar un sentido colectivo de nación, reconociendo las diferentes tradiciones que nos han permitido construirnos como entidad social y como personas. Las experiencias que han privilegiado este propósito de aprendizaje son aquellas que desde una perspectiva etnoeducativa trabajan por el reconocimiento de poblaciones diversas y otras educaciones.

La proyección y el desarrollo comunitario registran porcentajes del 19% para el área de Educación Ética y Valores. No obstante, se encuentra una diferencia significativa en los porcentajes que se registran entre las experiencias destacadas (50%) y no destacadas (18%).

El sentimiento común de pertenecer a una comunidad social y política concreta es un ingrediente vital para la formación ciudadana; así parece entenderlo un buen porcentaje de las experiencias destacadas del área de Educación Ética y Valores con un 50%. La formación de liderazgos propositivos desde la escuela se encuentra asociado con el aprendizaje colaborativo que muchas instituciones educativas emprenden en sus contextos sociales y comunitarios más inmediatos. La formación sobre espacios y mecanismos de participación comunitaria es una tarea prevista en algunas experiencias que promueven las salidas pedagógicas para gestar en los estudiantes esta proyección social.

4.5.7.

Competencias ciudadanas

Si bien algunos de los procesos de aprendizaje anteriormente abordados forman parte de las competencias ciudadanas, con este descriptor pretendemos explorar el conocimiento y la apropiación que tienen los maestros de esta propuesta. En la figura 30 se encuentran porcentajes de entre el 24,4 % para el área de Educación Ética y Valores, y 30 % para las otras áreas disciplinares, que indican que la propuesta formulada por el MEN en el 2003 sobre los estándares para las competencias ciudadanas se ha ido poco a poco constituyendo en los últimos años en un referente de orientación para las instituciones educativas y para las prácticas formativas de los docentes. Si bien en los lineamientos curriculares del área de Educación Ética y Valores, como en los de las Ciencias Sociales y Filosofía se contempla la formación del sujeto social y político, para lo cual se definen una serie de ámbitos y de ejes temáticos-problemáticos, se encontró que la propuesta de las competencias ciudadanas prevé la necesidad de desarrollar en los estudiantes habilidades y competencias vinculadas con el ejercicio de la ciudadanía, que se logran a través de la práctica de las mismas. De esta manera se propone trabajar de manera integrada tanto en conocimientos como en un conjunto de competencias que implican procesos cognitivos, emocionales y comunicativos. Hay que resaltar que la propuesta de

las competencias ciudadanas busca que los docentes emprendan espacios de vivencia cotidianos para que las competencias puedan ejercitarse en el contexto escolar y social.

Este proceso de integración entre conocimientos, competencias y entornos educativos para su ejercicio implica la ruptura epistemológica y pedagógica por parte de los docentes en relación con la formación para la ciudadanía. Lo anterior tiene que ver con transitar de perspectivas centradas en contenidos y en la trasmisión de los mismos, hacia una comprensión de los procesos formativos más centrados en la experiencia, en la problematización de la realidad social, en el intercambio de saberes, en la reconstrucción colectiva del conocimiento social y político a través de la deliberación permanente. Esta articulación entre teoría y práctica, entre experiencia y narración, es una tarea que aún está pendiente, como lo indican en la figura 31 los modestos porcentajes (26% y 30%) entre las experiencias no destacadas y las destacadas en el área de educación en Educación Ética y Valores.

Ahora bien, el carácter transversal de la propuesta permite comprender que la formación de las competencias ciudadanas se ha ido constituyendo paulatinamente en una preocupación de las distintas áreas académicas. Los porcentajes que arrojó el estudio sobre este tópico señalan, por una parte, que la transversalidad ha permitido que algunas áreas disciplinares reconozcan que pueden aportar a la formación de la ciudadanía, pero también muestran que la integración curricular es aún un desafío para las instituciones educativas. El reto que implica la transversalidad para los docentes puede conllevar a que la formación ciudadana no tenga un doliente o responsable en su promoción, dejando muchas veces a la deriva esta tarea tan significativa.

Por consiguiente es necesario que los docentes conozcan e intercambien las experiencias de integración curricular para promover la formación de las competencias ciudadanas. Este proceso de integración requiere, como lo señala Chaux (2004), que los docentes tengan claro cómo pueden aportar a este propósito desde su área específica y cómo pueden emprender acciones de coordinación y diálogo con otras áreas académicas para formular iniciativas conjuntas que involucren a la comunidad educativa. La integración curricular y la investigación interdisciplinar, como elementos centrales de la innovación educativa, son un reto grande para las instituciones y demanda procesos de formación e intercambio permanente de experiencias en este campo.



5.

Conclusiones

Con respecto a los rasgos que caracterizan a las experiencias del área de Educación Ética y Valores, se destacan los siguientes aspectos.

En relación con la integración con otras áreas disciplinares, el estudio permitió constatar que un alto porcentaje de las experiencias del área no explicitan vínculos e integraciones de tipo curricular con otras disciplinas; igualmente, en el conjunto general de las experiencias destacadas y no destacadas del área no referencian un proceso de integración curricular. Ahora bien, algunas experiencias destacadas han comenzado a transitar en la integración, a través de algunas actividades conjuntas, y algunas de ellas derivan en proyectos transversales.

El estudio muestra que este trabajo de integración curricular y de interdisciplinariedad es una tarea pendiente para el área, más aún cuando en los lineamientos curriculares de la misma, como en los estándares de competencias ciudadanas, el carácter de transversalidad es uno de sus principales derroteros.

Es posible comprender que quizás la timidez para establecer estos puentes entre las áreas obedezca a la complejidad que encierra la interdisciplinariedad, que exige, por una parte, tener claridad hacia el interior del área sobre sus aportes específicos, y por otra exige, en relación con la integración, saber identificar puntos de encuentro y poseer capacidades de apertura, de innovación y de riesgos, para poder establecer diálogos desde las fronteras disciplinares. Y esto es posible en la medida en que haya una articulación entre la investigación y la docencia, expresada en proyectos conjuntos.

En este orden de ideas, es evidente la necesidad de ofrecer procesos permanentes de formación y actualización de los docentes por parte de las entidades responsables, tales como el MEN, las Secretarías de Educación y las mismas instituciones educativas. También es importante avanzar a nivel local, regional y nacional, en el fomento de redes de aprendizaje que promuevan el intercambio de experiencias entre las diferentes instituciones educativas, a través de pasantías, organización de congresos, foros y seminarios permanentes. En este contexto se recomienda que en el interior de los colegios se propicien encuentros interáreas que incentiven comunidades de aprendizaje con una mirada más interdisciplinar de sus objetos de estudio y de su viabilidad curricular.

En cuanto al impacto de las experiencias, hay que mencionar que las destacadas del área se orientan hacia las comunidades educativas y académicas, y los contextos local, regional y nacional. Son experiencias que sitúan las problemáticas teniendo como referencia los propósitos académico-institucionales, como también, las necesidades más sentidas del contexto local y social. En las experiencias destacadas se evidencia, así mismo, una mayor preocupación por abordar los problemas referidos a sus comunidades más inmediatas, para el trabajo educativo con los estudiantes, los cuales se centran preferencialmente en los grados noveno, décimo y undécimo. Esto quizá obedece a que los procesos académicos en estos últimos grados tienen un carácter más autorregulado y de cierre en el proceso formativo.

Con relación a las evidencias que exponen los docentes de las experiencias destacadas, estas aluden más a una búsqueda reflexiva para mejorar sus prácticas, así como también una mayor preocupación por los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

En cuanto a los ámbitos de preocupación del área, el estudio nos muestra que el área aglutina un amplio conjunto de estos, tanto externos, como internos a la escuela. Estos ámbitos se relacionan con problemáticas referidas a la convivencia y la mejora del clima escolar; al desarrollo de conocimientos y habilidades para tramitar los conflictos escolares; a fomentar la autonomía moral en los estudiantes y la formación ciudadana; y a abrir mayores espacios para la participación y la democratización de la vida escolar, entre otros.

Vale la pena destacar que otros ámbitos de preocupación están emergiendo para las experiencias de los docentes del área. Entre ellos están los derechos humanos, la paz, la sexualidad, el cuidado de lo ambiental, la salud, lo religioso y lo intercultural. Muchas de estas preocupaciones también se comparten con otras áreas disciplinares; sin embargo, el carácter disciplinar que prevalece en el currículo, quizás limite un abordaje más integrado y más interdisciplinar de estos problemas.

En cuanto a las intencionalidades y los procesos de aprendizaje que las experiencias buscan promover, encontramos también que la promoción de la autonomía se constituye en un propósito central de las experiencias, que se convierte en un eje articulador de los aprendizajes que se desea promover en la escuela.

Los objetivos que marcan el horizonte de las distintas experiencias están estrechamente relacionados con los procesos de aprendizaje que se privilegian: la autonomía y la autorregulación; la capacidad de diálogo; la capacidad para transformar los conflictos y los entornos; la promoción de la comprensión y del pensamiento crítico; y el desarrollo del razonamiento y de los sentimientos morales. Esta búsqueda puede obedecer a las orientaciones emanadas de los lineamientos curriculares del área y de la Ley General de Educación, que les ha permitido a los docentes establecer sus intencionalidades formativas y reconocer algunos procesos de aprendizaje para comprender y profundizar, desde sus prácticas de aula, las relaciones entre educación, ética y política.

Se encuentran también, de manera más preliminar, propósitos encaminados a propiciar el desarrollo de las competencias ciudadanas y la formación del sujeto político, a partir de los cuales adquieren relevancia la configuración de las identidades, la proyección comunitaria y el compromiso social y político. Este interés por la formación ciudadana y política quizá responde al marco normativo surgido de la propuesta de los estándares para las competencias ciudadanas, desde las cuales la dimensión social y política es relevante. Sin embargo, esta propuesta de las competencias implica una transición pedagógica en los maestros para superar estrategias transmisionistas y reproductoras de contenidos, por otras más experienciales que permitan una relación entre la teoría y la práctica, que favorezcan el ejercicio y vivencia de las competencias ciudadanas en la vida de la escuela. Otro aspecto que se une a lo planteado anteriormente es el carácter de transversalidad para el trabajo de las competencias en el área, que como se señaló anteriormente, se constituye en un desafío para los docentes en cuanto se asocia con acciones de interdisciplinariedad y de articulación entre las áreas.

Para enfrentar estos desafíos se recomienda que las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales establezcan una mayor articulación y coordinación con el trabajo que viene adelantando el MEN, en relación con la sistematización y acompañamiento de experiencias en este campo. Así mismo, afianzar la implementación de foros locales, regionales y nacionales para el intercambio de experiencias entre los maestros. No se puede dejar de lado el fortalecimiento de las redes de maestros y de investigadores para generar un intercambio de trayectorias y conocimientos que enriquezcan la discusión y el debate en el campo de la formación ciudadana y política.

Ahora bien, sí se quiere favorecer una mayor integración entre las áreas, propiciar los proyectos transversales y afianzar una perspectiva más interdisciplinar para abordar los objetos de conocimiento y los problemas relevantes para el área, es necesario que por parte del Premio Compartir al Maestro se consideren otros criterios más incluyentes y pertinentes, que contemplen acciones no solo limitadas al aula de clase, sino extensivas a otros contextos como los comunitarios y sociales. De igual manera, es imperativo que se valoren las acciones extracurriculares que se derivan de las experiencias educativas.

Adicionalmente, se considera relevante que el Premio Compartir al Maestro, en sus políticas por estimular las prácticas educativas destacables, apoye y reconozca redes y grupos de docentes de las diferentes áreas como espacios de formación y cualificación permanente de los maestros en las regiones. Vemos como una valiosa oportunidad la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, que prevé una coordinación interinstitucional desde la cual el Premio Compartir al Maestro puede establecer alianzas con otras entidades de carácter regional y nacional, que favorezcan la innovación y la investigación educativa y pedagógica en este campo. De esta manera, consideramos que se complementa y afianza la valiosa tarea que viene adelantando la Fundación Compartir, al reconocer y visibilizar el trabajo que muchos maestros del país adelantan en sus instituciones.

Recomendamos también que para fortalecer y cualificar las prácticas educativas, el Premio reconozca y valore en la evaluación, las redes de aprendizaje de los maestros como los observatorios, los laboratorios sociales, los círculos y comunidades de aprendizaje, entre otros, pues este tipo de experiencias propician la autoformación y el intercambio de saberes educativos y pedagógicos.

Finalmente queda abierta la invitación para que futuras investigaciones indaguen en lo relacionado con la articulación entre la práctica educativa y la investigación que adelantan los maestros, porque aquí se pone en juego la interdisciplinariedad con la integración curricular. Esta recomendación obedece a que las pocas experiencias del área que transitaban hacia una mayor interdisciplinariedad e integración curricular, lograron ponerla en evidencia cuando asumieron la investigación como el elemento central de su práctica educativa, explorando además del aula otros escenarios como el comunitario, el barrial y el urbano, entre otros.

Referencias

- Aguilar, J. y Betancourt, J. (2000). Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santafé de Bogotá. Bogotá: IDEP, INNOVE.
- Arias, R. (2007). Modelo y experiencias de conciliación escolar y no escolarizadas: aprendizajes juveniles para la paz. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto de Desarrollo Humano.
- Armigon, J. (2002). El intervalo de confianza: algo más que un valor de significación estadística. Artículo núm. 42992, localizador en la web. Disponible en: <http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/pdf/2/2v118n10a13028040pdf001.pdf> Recuperado en 11 de noviembre de 2012.
- Ausubel, D. (1980). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Bruner, J. (1981). Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1989). Realidad mental y mundos posibles. Madrid: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Conde, S. (2005). La formación de sujetos con una moral democrática. México: Red Mexicana de Investigaciones en Derechos Humanos.
- Congreso de la República (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Cortina, A. (1995). La ética de la sociedad civil. Madrid: Alauda Anaya.
- Cortina, A. (2007). Ética de la razón cordial. España: Ediciones Nobel.
- Cullen, C. (2004). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Delgado, R y Lara, L.M. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. En: Revista Universitas Psychologica. Vol. 7 núm. 3 Septiembre-diciembre 2008, pp. 673-690.
- Delgado, R. (2009). Educación para la emancipación: desafío para las prácticas de formación de docentes. En: Revista Magis. Vol. 2, núm. 3, pp. 227-234.
- Dewey, J. (1965). Teoría de la vida moral. México: Herrero hermanos.
- Dewey, J. (1953). Democracia y educación. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la educación. Cali: Universidad del Valle.
- Elster, J. (2002). Las alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones. Barcelona: Paidós.
- Escobedo, H et ál. (2001). El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular. Bogotá: IDEP.
- Gilligan, C. (1982). In a Different Voice: Psychological. Theory and Women's Development. Cambridge: Harvard University Press.
- Gómez, J. (2002). La construcción del conocimiento social en la escuela. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hoyos, G. (2008). Ciudadanías en formación. Bogotá: Cívitas-Magisterio.
- Kamii, C. (1998). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. En: Revista Infancia y aprendizaje. Vol 18, pp. 3-32.

- Kohlberg, L. (1989). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower Luna, M.T. (2003). *La constitución del sujeto político en el marco de la democracia*. Manuscrito no publicado.
- Martínez, M. (2001). *Educación y valores democráticos*. En: *La educación en valores en Iberoamérica*. Madrid: OEI, pp. 17-34.
- MEN (1998). *Lineamientos Curriculares Área de Constitución Política y Democracia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (1998). *Lineamientos Curriculares Área de Educación Ética y Valores Humanos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2002). *Lineamientos Curriculares Área de Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2003). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN-CISP (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula. Programa de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mesa, A. (2005). *La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela*. En: J.B. Toro (ed.). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring, Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Novak, J. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz editores.
- Pabón, C. (1999). *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*. En: *Revista Pedagogía y Saberes*. Vol 12, pp. 51-55.
- Pérez Abril, M., et ál. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: Premio Compartir al Maestro-Pontificia Universidad Javeriana.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Ruíz, L.D. (2006). *La escuela: territorio en la frontera*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Sacristán, G. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- UCM (s.f.) Depto. de Matemática Aplicada (Biomatemática). Facultad de Biología. UCM. *Prueba de Chi-cuadrado*. Disponible en: http://e-stadistica.bio.ucm.es/web_spss/proc_chi.html Recuperado en 11 de noviembre de 2012.
- Vélez, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia: literatura y experiencias educativas diversas en educación social, 1982-2000*. Cali: Ed. Buenaventurana.
- Yáñez, J. (2004). *Psicología del desarrollo moral*. En: *Discusiones en psicología contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional, compilador Jaime Yáñez.

