



Pontificia
Universidad
Javeriana



ALCALDIA MAYOR
BOGOTÁ, D.C.

Instituto
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

El Telar de los Valores

Una formación
en valores con
perspectiva de
género

Ana Rico de Alonso,
Juan Carlos Alonso, Angélica Rodríguez,
Alvaro Díaz, Ma Victoria Estrada
Sonia Castillo, Gloria González



310.114
T26+t
512



Pontificia Universidad Javeriana



ALCALDIA MAYOR
BOGOTÁ D.C.

Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

EL TELAR DE LOS VALORES: UNA FORMACIÓN EN VALORES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

ANA RICO DE ALONSO,
JUAN CARLOS ALONSO, ANGÉLICA RODRÍGUEZ,
ÁLVARO H. DÍAZ, MARÍA VICTORIA ESTRADA,
SONIA CASTILLO, GLORIA GONZÁLEZ



Bogotá, agosto de 2002

2002

El Telar de los Valores: una formación en valores con perspectiva de género

ANA RICO DE ALONSO,
JUAN CARLOS ALONSO, ANGÉLICA RODRÍGUEZ,
ÁLVARO H. DÍAZ, MARÍA VICTORIA ESTRADA,
SONIA CASTILLO, GLORIA GONZÁLEZ

Con la colaboración de NELLY BARRETO, JUAN CARLOS ALONSO RICO y LUZ MARINA GIL

Aportes especiales del Dr. HAROLD PAHDE, Rector del Colegio Agustín Nieto Caballero



**ALCALDIA MAYOR
BOGOTÁ D.C.**

Oficina
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

El Telar de los Valores:
una formación en valores
con perspectiva de género

ISBN: 958-683-536-7

Primera Edición 2002

© Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales
Pontificia Universidad Javeriana

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

IDEP www.idep.edu.co

Director General (E): JESÚS MEJÍA

Subdirectora General Área Académica: MARÍA CRISTINA DUSSÁN DE SUÁREZ

Área de Comunicación Educativa: MARÍA EUGENIA ROMERO

Área de Investigación Educativa: RUTH AMANDA CORTÉS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Rector: P. GERARDO REMOLINA, S.J.

Vicerrector Académico: Dr. JAIRO H. CIFUENTES

Vicerrector Financiero: Dr. PEDRO PABLO MARTÍNEZ

Vicerrector del Medio Universitario: P. MIGUEL ROZO, S.J.

Decana Facultad de Ciencias Políticas: Dra. ADRIANA DELGADO

Editor: Pontificia Universidad Javeriana

Diseño de carátula: JUAN CARLOS ALONSO RICO

Impresión: JAVEGRAF

Impreso en Colombia. 700 ejemplares

Este libro contiene los resultados del proyecto "Hacia una Comunidad Educativa Justa: una propuesta de Formación en Valores con Perspectiva de Género", de la Convocatoria de Innovación 02 del IDEP, 2000, contrato 19 de 2000. El proyecto fue financiado por el IDEP y realizado por el Grupo de Investigación *Política, Género y Democracia* de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana.

EQUIPO INVESTIGADOR:

adealons@javeriana.edu.co

ANA RICO DE ALONSO, Directora

JUAN CARLOS ALONSO G., Investigador

ANGÉLICA RODRÍGUEZ, Investigadora

ALVARO DÍAZ, Investigador

MARÍA VICTORIA ESTRADA, Asesora

SONIA CASTILLO, Investigadora Asistente

GLORIA GONZÁLEZ, Investigadora Auxiliar

*A las alumnas y los alumnos del Colegio Agustín Nieto Caballero
A nuestras hijas e hijos
A las niñas y niños de Colombia*

*Me sueño un colegio con mucha participación de los niños en la
confección de su propio espacio. Uno no está en el
colegio preparándose para el futuro
sino que es una manera de vivir el presente también.*

Harold Pahde

Rector

Colegio Agustín Nieto Caballero

Índice

Presentación	11
A manera de prólogo	15
Parte I. El contexto	21
1. Crisis ética y nuevas exigencias a la educación	21
2. Reforma educativa en Colombia	24
Parte II. La propuesta	27
1. Los actores	27
2. Los objetivos	29
3. Los ejes conceptuales	31
3.1 Función social de la escuela	32
3.2. Género y coeducación	37
3.2.1. Género, educación y sociedad	37
3.2.2. La coeducación ante el androcentrismo	41
3.2.3. La coeducación y la teoría junguiana	46
3.3. Enfoques de formación en valores	51
3.4. Comunidad justa	53
4. El enfoque utilizado	56
4.1. Unas reflexiones iniciales	56
4.1.1. Reflexiones ético-filosóficas	56
4.1.2. Reflexiones pedagógicas	59
4.2. Componentes del modelo	62
4.2.1. Enfoques	63
4.2.2. Insumos	73
4.2.3. Componentes de <i>curriculum</i>	76
4.2.4. Contenidos	78
4.2.5. Evaluación	79
4.3. Supuestos básicos del modelo	79
4.4. Dimensiones y caminos pedagógicos	82

4.4.1. Caminos generales	84
4.4.2. Caminos específicos	89
Parte III. La intervención	95
1. La práctica pedagógica	98
1.1. Proyecto con docentes	99
1.2. Proyecto con estudiantes	123
2. Lo institucional curricular	157
2.1. Incorporación en el Manual de Convivencia	157
2.2. Incorporación en el PEI	168
2.3. Participación de las familias	171
Parte IV. El análisis del proceso	173
Bibliografía	178

Índice de gráficos

Gráfico 1. Componentes del modelo de formación en valores	64
Gráfico 2. Componentes de enfoques del modelo	73
Gráfico 3. Niveles de intervención	96
Gráfico 4. Plan y programa de formación en valores del Colegio Agustín Nieto Caballero	170

Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones de desarrollo moral y caminos pedagógicos	83
Tabla 2. Estrategias de sistematización según actividad	97
Tabla 3. Diferencias, ventajas y desventajas, asignadas a varones y mujeres (Tercer ciclo)	133
Tabla 4. Actividades que diferencian a los hombres y a las mujeres (Segundo Ciclo)	146
Tabla 5. Tensiones y equilibrio en la formación en valores	150

PRESENTACIÓN

Se consignan en este libro los resultados del trabajo de innovación en Formación en Valores con perspectiva de género, que el grupo “Política, Género y Democracia” de la Pontificia Universidad Javeriana diseñó y puso en práctica conjuntamente con la comunidad educativa del Colegio Agustín Nieto Caballero. Este proyecto fue seleccionado dentro de la Convocatoria de Innovación del Instituto para la Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico, IDEP, en el año 2000, y su desarrollo fue posible gracias a la financiación asignada por este instituto.

Si bien es imposible registrar toda la experiencia en un documento escrito, hemos buscado seleccionar los aspectos más significativos de cada una de las etapas, con el doble propósito de dejar memoria de la experiencia y a la vez, ofrecer un texto que pueda ser compartido y debatido con una amplia comunidad académica, educativa y ciudadana.

El tema de la formación en valores se constituye en una necesidad inaplazable en la sociedad colombiana, y es precisamente la escuela una institución privilegiada para asumir el reto de gestar una revolución ético-cultural, que vincule a la familia, irradie a otras instituciones, y pueda a mediano plazo, ofrecer al país una nueva generación de colombianas y colombianos con verdadero sentido de nación, con autonomía personal y solidaridad hacia los demás. Más que buscar nuestra redención en líderes mesiánicos o en intervenciones foráneas, debemos comprometernos con nuestros valiosos recursos humanos renovables.

La experiencia aquí descrita partió de una innovación que pretendía, de una parte, desarrollar junto con la comunidad educativa del Colegio Agustín Nieto Caballero, estrategias para la apropiación de los valores que el colegio ya había priorizado; de otra, propiciar los espacios de reflexión sobre la diferencia a partir de las valoraciones que los distintos actores han construido con relación al género. Las representaciones que la cultura construye y reproduce alrededor de lo femenino

y lo masculino, continúan siendo inequitativas y excluyentes para ambos sexos. La sociedad la debemos reconstruir y sostener las mujeres y los hombres del país, y con inmensa confianza en la escuela como institución social prioritaria, coincidimos con la afirmación de MARINA SUBIRATS (1997: 121), quien anota que la educación es tal vez el sistema menos desigualitario de los subsistemas sociales, y a la vez, el más susceptible para introducir cambios en pro de la igualdad. Bajo esa consideración ofrecemos a la comunidad educativa los resultados de esta travesía.

El libro se ha organizado en un prólogo y cuatro partes. El prólogo contiene selecciones de un escrito del Dr. HAROLD PAHDE, rector del Colegio Agustín Nieto Caballero, el cual recoge desde su mirada personal e institucional, la aplicación de la innovación en el colegio. La primera parte presenta el contexto social e institucional en el que se inscribe el proyecto; en la segunda se incluyen elementos básicos del proyecto: actores, objetivos, la fundamentación teórico-pedagógica de las principales categorías y la caracterización del enfoque seleccionado. En la tercera parte se presenta la intervención en sus componentes de práctica pedagógica con docentes y estudiantes, y del ámbito institucional-curricular en el que se intervinieron el Manual de Convivencia y el PEI. Se termina en la cuarta parte con un análisis del proceso, a manera de síntesis.

Queremos hacer un reconocimiento explícito a personas y entidades que con su apoyo y su aporte, permitieron que esta experiencia se hiciera realidad:

Agradecemos al IDEP por la financiación otorgada y el acompañamiento durante el proceso de los Dres. EDUARDO GALEANO y RUTH AMANDA CORTÉS.

A la Pontificia Universidad Javeriana por los recursos asignados a la publicación de este trabajo, dentro de la Convocatoria de fortalecimiento de grupos de investigación 2001-2002.

A JAVIER SÁENZ OBREGÓN, miembro fundador del Colegio Agustín Nieto Caballero —CANC—, amigo y cómplice de múltiples sueños, quien leyó la propuesta inicial, hizo valiosas sugerencias, y nos estableció el puente de comunicación con las directivas del colegio.

A HAROLD PAHDE, rector del Colegio Agustín Nieto Caballero, quien acogió la propuesta, nos abrió las puertas del colegio y de su afecto, nos acompañó creativa y solidariamente a lo largo de trechos y trochas, e incorporó la sustancia de la propuesta en el PEI de la institución.

A JIMENA MENDOZA, docente del CANC y coordinadora del Segundo Ciclo, quien hizo la apropiación de la experiencia con 2º y 3º grado, constituyéndose no sólo en aliada del proyecto sino en amiga de vida.

A CONSTANZA LINARES, RODOLFO ARCE, DIEGO SALGAR, JEAN LEÓN, RUTH PEÑALOSA, GERALDINE BOIN, directivos y docentes del CANC, quienes constituyeron el grupo de formadores, y acompañaron el proyecto de comienzo a fin.

A los y las demás docentes que participaron en la primera etapa del proyecto.

A las y los estudiantes de segundo y tercer ciclo, y de manera muy especial a quienes cursaban 4º grado en el año de la innovación.

A MANERA DE PRÓLOGO

*El proyecto visto desde el colegio:
lo que ganamos y lo que nos queda.*

HAROLD PAHDE,
Rector del Colegio Agustín Nieto Caballero

La cita había sido solicitada con la debida anticipación. Llegaron el día acordado, cinco minutos antes de la hora determinada. Me sorprendió la puntualidad “inglesa” a la que nos hemos desacostumbrado en un colegio ubicado en un hermoso rincón de la sabana, pero al que sólo puede llegarse por señas. A más de la mitad de nuestros visitantes les es difícil encontrarnos y llegan, por eso, generalmente tarde. Ahora, un año después, sé que es que así funciona el grupo de ANITA. Se cumplen las fechas, se cumplen las horas, se respetan profundamente los compromisos y el tiempo de los demás. Tal vez fueron JUAN CARLOS y ANGÉLICA con quienes hablé ese día. Me contaron de su grupo de investigación, de sus trabajos anteriores y de su interés por responder ahora a una convocatoria que hacía el IDEP para presentar nuevas maneras de educar en valores y de la exigencia de trabajar “en llave” con una institución educativa. Me explicaron también las razones que habían tenido en cuenta para escogernos, lo que sabían de nosotros, los diferentes aspectos de nuestro Proyecto Educativo que consideraban interesantes. La idea me gustó. Hay muchos grupos trabajando en formación en valores. Es para nosotros, los profesores, un tema “trillado”, por calificarlo de alguna manera.

Y, sin embargo, en esta propuesta había varios elementos que la hacían diferente:

- la perspectiva de género,
- la propuesta amplia —de construir una comunidad justa— y no solamente una serie de “conferencias” sobre valores,

- la búsqueda en equipo —investigadores y colegio— de alternativas y no la “verdad” traída por los expertos,
- la propuesta de trabajo conjunto no sólo con alumnos, sino también con profesores, padres de familia, directivos, miembros de la administración, entre otros.

Me interesó de verdad. Se la planteé al equipo de profesores. Vimos posibilidades interesantes: una experiencia de investigación en el aula, un trabajo en equipo con un grupo de docentes e investigadores universitarios, la posibilidad de revisar desde esta nueva experiencia nuestro Manual de Convivencia, la oportunidad de “poner a prueba” algunas instituciones democráticas ya implementadas en el colegio como la asamblea y el consejo estudiantil y, en últimas, la oportunidad para pensar, con más cabezas, soluciones a algunos “males” que nos aquejaban entonces como la invalidación y la descalificación que se estaba dando intensamente entre los alumnos a pesar de todo nuestro esfuerzo por comprometer a todos los miembros de la comunidad educativa en la construcción colectiva de lo que habíamos llamado un espacio amable, el proyecto de hacer del colegio un verdadero territorio de paz. No faltó, naturalmente —y afortunadamente—, quien viera también los posibles inconvenientes: un grupo extraño tan involucrado en la cotidianidad escolar, participando en asambleas, en reuniones de profesores, entrando a clases...

Pero los “más” fueron más que los “menos”: en agosto de 2001 iniciamos nuestro trabajo. Lo que ocurrió durante este año escolar no tengo que escribirlo aquí; ése es, al fin y al cabo, aspecto central de este documento. Baste por ahora con decir que hoy, al término del proyecto, además de lo que expongo a continuación, la vivencia nos deja entrañables lazos de amistad, de afecto y de complicidad. Trabajamos arduamente en función de un propósito común durante un año escolar en una experiencia que ahora cerramos con un orgulloso “¡Lo logramos!”.

La propuesta de formación en valores con perspectiva de género es ahora ya no sólo un proyecto de investigación académica, sino una propuesta concreta y real, una alternativa que este equipo investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana presenta a la comunidad educativa en Bogotá, D.C. Ha dejado de ser una experiencia que se desarrolla dentro del marco de una institución particular, como lo es nuestro colegio, para convertirse en una propuesta con características de universalidad en sus posibilidades de realización. Ya es una alternativa que cualquier institución educativa puede adoptar y adaptar. Y, sin embargo, con ello el colegio no ha sentido que la experiencia se le “vaya de las manos”. Por el contrario ha decidido

formalmente adoptarla también como parte esencial de su proyecto educativo. La afortunada coyuntura ha dejado, al interior de nuestro colegio más de una reflexión, más de un resultado concreto y una serie de nuevas posibilidades.

¿Una asignatura llamada “valores”?

El equipo investigador comenzó su proyecto trabajando directamente con todos los alumnos y todas las alumnas de los grados quinto a séptimo. ¡Cuatro horas semanales fueron incorporadas al horario! Cuatro horas semanales cubiertas directamente por los miembros del equipo investigador, una estructura de asignatura —de proyecto pedagógico, más exactamente— con su planeación curricular, con estrategias didácticas, indicadores de logro y criterios de evaluación claramente establecidos.

Diferentes estrategias fueron experimentadas y evaluadas: la narración, los juegos de roles, los comentarios de textos, la discusión de dilemas morales, etc. Cada actividad aportaba a uno o más aspectos de la construcción de la Persona Moral, cada estrategia apuntaba a una o varias de las ocho dimensiones morales identificadas. Y, sin embargo, siempre volvía a la discusión la pregunta sobre la asignatura de valores. ¿Es la educación en valores algo que puede circunscribirse como las matemáticas, o la biología, o la geografía, a un espacio específico, a un momento determinado establecido en el horario? ¿No decimos justamente que la educación en valores tiene que tener un carácter de transversalidad, que es algo que debe estar presente en cada momento de la vida escolar? Entonces, ¿qué hacer con una clase de valores?

En un primer momento pensamos, profesoras y profesores del colegio, que el primer aprendizaje de la experiencia estaba dado: no tiene sentido tener una clase de valores. Y, sin embargo, poco a poco, a lo largo del año fueron apareciendo consideraciones que nos conducían nuevamente a la pregunta y no hacían tan obvia nuestra primera conclusión. Entendimos que un programa de formación en valores tenía que incluir también necesariamente aspectos cognitivos y conceptuales. La revisión de las dimensiones de la Persona Moral nos obligaba a tener en cuenta aspectos tales como el autoconocimiento, la comprensión crítica, la empatía y la perspectiva social, además del conocimiento y el estudio de marcos normativos. Si bien otros aspectos, como el desarrollo de la capacidad para el diálogo, podrían bien encontrar su espacio en eventos como la asamblea, era evidente que, en cambio, los arriba mencionados sí requerían de un espacio formal y estructurado, con un currículo claramente definido.

La clase de valores hace hoy en día parte de nuestro Plan de Estudios. Trabajamos todavía en el diseño curricular, pero sabemos ya, por ejemplo, que el

estudio formal del Manual de Convivencia, de los Reglamentos del colegio, de la Constitución Nacional, de la declaración de los Derechos del Niño y de la declaración de los Derechos Humanos tiene que ser necesariamente parte del programa de la asignatura Valores Humanos. La formación en valores no puede ser solamente una cuestión “vivencial”, un programa de actividades y “talleres”. Requiere de un estudio formal, estructurado, de construcción de conceptos, de un espacio para aprender a contextualizar, a descontextualizar y recontextualizar y de un espacio para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

¿El profesor de valores?

Sí, probablemente, los resultados de las consideraciones hechas en torno a la necesidad o no de una clase de valores conducen a la necesidad de contar con un docente conocedor de esta materia, experto en el desarrollo del correspondiente currículo. Pero este profesor o profesora no puede ser “simplemente” el profesor de valores. Tiene que ser una persona con unas cualidades especiales de liderazgo. Necesariamente este o esta docente juega un papel fundamental. Sobre sus hombros recae la responsabilidad de hacer que su clase, como ninguna otra, tenga una especial “proyección” sobre la cotidianidad escolar. En el caso particular nuestro, el profesor o la profesora de valores va a tener que estar involucrado o involucrada permanentemente en las asambleas, en los proyectos especiales, en las jornadas culturales y deportivas, en la escuela de padres, en los talleres de capacitación para docentes, en el departamento de bienestar escolar, etc.

Varias reuniones de profesores con el equipo investigador durante el primer semestre y tres jornadas pedagógicas con el equipo dinamizador durante el segundo semestre nos mostraron la importancia central que tiene el trabajo con los profesores y las profesoras para el éxito de cualquier programa de educación en valores. El trabajo con el equipo docente tiene que ir desde el conocimiento de la propuesta en formación en valores que adopte el colegio, hasta la identificación con sus planteamientos, con sus propósitos, con sus metas. No todos tienen que volverse expertos en metodología y didáctica de la educación en valores, pero definitivamente qué importante es que, en este aspecto, nadie esté “remando en sentido contrario”.

Los talleres con los profesores y las profesoras del equipo dinamizador no se limitan a la reflexión en torno a la educación en valores. También es importante trabajar en las dimensiones de la Persona Moral que tiene que ser cada educador: su autoconocimiento, el desarrollo de sus habilidades para el diálogo y para el pensamiento crítico, el desarrollo de sus capacidades para la transformación del entorno, etc. El equipo de profesores tiene que aprender a debatir, a reconocer fortalezas y debilidades institucionales, a acordar prioridades en la formación moral

y emocional de sus alumnos y alumnas, a resolver conflictos y a buscar soluciones en equipo.

¿Y el trabajo con los padres de familia?

Desde un principio el trabajo con los padres de familia hizo parte del proyecto. En cada una de las reuniones de principio de año escolar un miembro del equipo investigador se hizo presente y explicó a los asistentes los propósitos y alcances del proyecto.

Luego, a lo largo del año escolar, tres talleres más con padres de familia fueron llevados a cabo. La experiencia nos mostró que cualquier intento de formación en valores está llamado al fracaso si ignora la importancia de la participación de los padres de familia. Y no es sólo por un intento de búsqueda de concordancia entre los valores que se “trabajan” en el colegio y en la casa, como tradicionalmente se ha planteado. La importancia del trabajo conjunto con los padres de familia va definitivamente más allá: ante todo porque le da legitimidad a todo el proyecto, pero también porque los padres tienen mucho que aportar en este aspecto.

La revisión del Manual de Convivencia

Un aspecto muy especial de la experiencia lo ha constituido la revisión del Manual de Convivencia que, en su nueva versión, se presentará a principios del año escolar al Consejo Directivo para su aprobación.

Nuestro Manual de Convivencia se ha ido transformando en un Pacto Social. Lejos de ser un código de procedimientos disciplinarios, de carácter punitivo, el nuestro recoge ahora los acuerdos de convivencia que se han ido construyendo y revisando en un proceso democrático en el que participan los alumnos —por medio de las asambleas—, los profesores, los padres de familia y, en algunos aspectos, inclusive miembros de la administración.

La nueva versión del Manual de Convivencia parte ahora de dos aspectos que se entretajan: por una parte, y a manera de urdimbre, hemos acordado seis valores que se convierten para todos los miembros de la comunidad educativa en la estructura axiológica fundamental que sostiene nuestro proyecto educativo y, en consecuencia, la convivencia en el espacio escolar. Éstos son:

- la responsabilidad y el compromiso, como valores que conducen a la autonomía,
- el respeto y la buena intención, como valores orientados al cuidado, y
- la transparencia y la confianza, como valores orientados a la convivencia.

Y, por otra parte y a manera de tejido, un decálogo de derechos y, claro está, de los deberes, que comprometen a todos los miembros de la comunidad educativa.

El tapiz que así se va formando es lo que hemos llamado el Acuerdo de Convivencia, el pacto social que se construye día a día. Por eso, si ahora nuestro manual dice — a manera de ejemplo— que en nuestro colegio cuidamos los jardines, recogemos las basuras, protegemos a los animales, todos sabemos que hemos llegado a esa decisión por un acuerdo, que no es una regla que se nos impone desde “arriba”, es un acuerdo construido colectivamente a partir, por un lado, del valor del respeto, y a partir, por el otro lado, del derecho que todos queremos tener de gozar en el colegio de un espacio sano, armónico y saludable. Un valor y un derecho se entretejen para dar lugar a un acuerdo.

Pero quien llega ahora al colegio, encuentra en el manual no sólo las normas que han nacido del acuerdo de convivencia, sino también las formas y los espacios que cada uno tiene para participar en la vida comunitaria escolar, los procedimientos para poder proponer, si es el caso, modificaciones o adiciones al acuerdo de convivencia. De esta manera garantizamos que nuestro manual sea no sólo, el resultado de una concertación democrática, sino que lo pueda seguir siendo.

EL CONTEXTO

1. CRISIS ÉTICA Y NUEVAS EXIGENCIAS A LA EDUCACIÓN

En la sociedad colombiana, la formación en valores adquiere gran relevancia por las condiciones históricas actuales que la estructuran, y que han dado lugar a una sociedad inequitativa en lo social y en lo económico, con ausencia de una ética pública, y una marcada disociación entre el discurso y la práctica en los diferentes escenarios en que se forman las nuevas generaciones.

Si bien inunda la literatura nacional e internacional la referencia a “una crisis de valores” como etiología de la injusticia y el conflicto planetarios, las carencias actuales son más bien producto de una ausencia concreta de los valores de la solidaridad y la comunalidad, y de la existencia de una moral esquizofrénica en la que conviven simultáneamente los valores más antagónicos. Estos fenómenos evidencian una débil o nula regulación interna que ubicaría a la sociedad y al conjunto de sujetos sociales, en estadios preconventionales en términos de desarrollo moral¹. En lo individual, este hecho implica que la regulación no se ubica en la conciencia moral de los individuos sino en la percepción de la existencia de agentes de control externos. Las conductas de transgresión se realizan en ausencia del policía, fiscal, progenitor/a, maestra/o, en tanto que se acatan las normas en su presencia. Por tanto, se es honesto en un escenario o deshonesto en otro. A menudo

1 En la perspectiva social, una persona en este estadio adopta un punto de vista egocéntrico, sin tomar en cuenta los intereses de los demás ni reconocer que difieren de los suyos y juzga las acciones en términos de consecuencias físicas más bien que en términos de intereses psicológicos de los demás; la perspectiva de la autoridad se confunde con la suya propia (Rubio, 1996).

no existe aceptación de la culpa ni responsabilidad ante los hechos sino negación, disculpa e incluso agresión al otro.

El estado de cosas se agudiza en el plano colectivo en la medida en que quienes constituyen modelos de identificación general, delinquen usufructuando el poder sin aceptar su responsabilidad, lo que impide la configuración de referentes ético-morales que orienten a la ciudadanía. La ética se reduce a retóricas sin incorporación psíquica que llevan a profundas incoherencias entre discurso y acción, y a una mínima presencia de instituciones efectivas de veeduría en lo comunitario y lo público².

Otro elemento que interesa considerar aquí es la relación existente entre diferencia, desigualdad y valoración. No solamente la sociedad se caracteriza por profundas desigualdades en la distribución del capital global, sino que la asignación de valoración atraviesa la condición socioeconómica, los rasgos étnicos³, el género y la región. El respeto y el reconocimiento se apoyan casi exclusivamente en valores de “*mismidad*”, en donde se acepta y valora al igual y se excluye y subvalora al diferente. Los múltiples conflictos que experimenta Colombia como nación y como sociedad, son producto en gran medida de esta dialéctica de inclusión y exclusión, que fortalece la intolerancia, favorece la guerra, impide la construcción mancomunada de una nueva sociedad, y lentamente nos va dejando sin futuro.

Estas desigualdades de clase, género, etnia, y generación, son fortalecidas por una segmentación que asume la forma de *ghetto* en muchos casos, como los sectores habitacionales y las instituciones educativas. Como anota GUILLERMO HOYOS (2000), los niños inician la vida en un entorno familiar homogéneo, y la escuela es el espacio que les ofrecería la experiencia de exponerse a la diversidad y construir valores pluralistas. No obstante, la segmentación socioeconómica de los planteles educativos priva a las y los escolares de tan significativa experiencia.

Adicional a la crisis ética, las sociedades contemporáneas han experimentado grandes transformaciones. Las formas actuales de vida cotidiana, los cambios en el ámbito de las relaciones erótico-afectivas, la visibilización social y jurídica de etnias y grupos menospreciados, la mayor exposición al interculturalismo, así como la coexistencia de múltiples modelos de vida, han disminuido las seguridades morales de carácter absoluto que existían en otros tiempos. La mayoría de los

2 Para una interesante discusión sobre la existencia de éticas internas o externas al individuo y sus consecuencias sobre el desarrollo humano y societal, vale recordar el texto clásico de MAX WEBER, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (WEBER, 1958).

3 Aunque en los discursos de equidad se habla de “etnias” haciendo referencia a los grupos raciales no blancos, los valores étnicos de los/as colombianos/as continúan reproduciendo la ideología conquistadora, en donde el fenotipo deseable es el europeo y el indeseable el indígena, el negro, o el mestizo.

problemas que enfrentan los individuos no poseen ya la seguridad de una solución clara y única sino que los horizontes son de incertidumbre (CASTELLS, 1997). Esto plantea nuevos desafíos a los procesos de socialización de niños y jóvenes: más que “aprender” e internalizar códigos morales rígidos de validez universal, los escenarios cambiantes exigen contar con un conjunto de principios éticos que orienten las conductas en la permanencia y en el cambio y que permitan a cada sujeto, con base en ellos, la construcción de criterios propios. Comienza a cuestionarse la creencia en una inculcación vertical de los valores morales, abriéndose camino el enfoque que prioriza la promoción de la autonomía personal, la valoración crítica y la decisión propia sobre los caminos a seguir.

Existen además otras exigencias que hace la sociedad a los individuos en su carácter de ciudadanos y ciudadanas y que se relacionan con los derechos y deberes, para lo cual los individuos deben desarrollar no sólo niveles de autoestima y autonomía crecientes sino también niveles de solidaridad y respeto por los demás. La escuela cumple un papel primordial en esta formación de ciudadanos conscientes de sus derechos; sin embargo, esta formación no parece haber sido equilibrada en transmitir con igual énfasis la conciencia sobre los deberes y por ello, es necesario que la acción pedagógica incida de forma decidida sobre las dimensiones de la Persona Moral que intervienen en las obligaciones que se tiene con los demás.

De ahí la necesidad de que la escuela asuma el tema de la formación en valores, con el fin de contribuir a que las personas lleven a cabo la construcción autónoma de criterios morales propios. Para ello, un requisito es la reflexión acerca de los principios éticos que intervienen en la convivencia y en el establecimiento de diferentes tipos de relaciones con los otros y consigo mismo; también es fundamental en esta reflexión definir a quién se considera igual, a quién diferente, y en qué medida la diferencia es vivida como pluralismo o como subvaloración.

Las sociedades actuales han logrado incorporar, en mayor o menor medida la búsqueda de la equidad y de justicia⁴. La formación de una conciencia sobre las implicaciones de la exclusión y la búsqueda de principios y prácticas de justicia es un imperativo en los distintos conglomerados humanos y con mucho más significación en quienes tienen a su cargo la formación dentro de la escuela. Esta sociedad plural en la que vivimos exige que nos preguntemos cuáles deben ser las funciones de la escuela, el papel de las/os docentes y las estrategias para abordar el trabajo de formar ciudadanos/as con la capacidad de convivir en paz y de construir una sociedad más justa y democrática.

4 Hacemos referencia a los aportes de autores como JOHN RAWLS, AMARTYA SEN y NANCY FRASER.

2. REFORMA EDUCATIVA EN COLOMBIA

La educación en tanto institución social encargada de la formación organizada y presencial de las nuevas generaciones, ha recibido a lo largo de su historia⁵ diferentes responsabilidades en la medida en que cambia su misión. Su desarrollo guarda estrecha relación y dependencia con el fortalecimiento del Estado Moderno, y pasa a ser una de sus entidades centrales. Las decisiones sobre qué se enseña, a quiénes, por quién, cuánto tiempo, a qué costo, han sido y continúan siendo decisiones políticas. En un sucinto recorrido por la historia de la educación puede destacarse que gran parte de sus esfuerzos se han encaminado por un lado, a desarrollar la función cognitiva-racional de los/as estudiantes, y por otro, a formar los cuadros productivos y políticos exigidos por la sociedad. En la segunda mitad del siglo XX, como resultante de una convergencia de factores sociales y familiares, se reconoce que más allá de la fría y neutral transferencia racional, el escenario escolar se constituye en uno de los aparatos ideológicos de la sociedad en general. Además, la necesidad de rehumanizar la sociedad, adiciona a la tradicional función cognitiva de la escuela, la función ética de formar en valores.

La institución escolar ha transmitido siempre las ideologías predominantes, pero nunca había contado como cuenta hoy, con audiencias tan numerosas, ni con una misión tan altamente valorada como la que se le asigna en la llamada *era del conocimiento*. La experiencia escolar ocupa una porción cada vez más significativa en la trayectoria vital de los sujetos sociales, y a la vez, en virtud de la apertura tecnológica y cultural, incorpora en su cotidianidad los debates, los conflictos y las ganancias de derechos entre comunidades excluidas, discriminadas o subvaloradas. Las luchas de estos grupos han logrado mucha visibilidad, un relativo reconocimiento⁶ y muy poca redistribución de los poderes económico y político; no obstante, han inspirado las nuevas formulaciones de democracia, participación y pluralismo. Dada la importancia creciente de la escuela en la formación de las nuevas generaciones, y el reconocimiento de su función socializadora además de transmisora, se entiende por qué en las dos últimas décadas del siglo XX, adquiere una importancia creciente la “formación en valores”.

En la sociedad colombiana, la política educativa reciente recoge estas exigencias; así, la Ley 115 de 1994, contiene una serie de disposiciones que pretenden

5 La institución educativa con las características de universalidad, presencialidad y secuencia de niveles, se estructura y generaliza en los dos últimos siglos.

6 El concepto de *reconocimiento* se utiliza en el contexto en que lo desarrolla NANCY FRASER (1997) y se amplía luego en el capítulo correspondiente al tema de género.

implementar, mediante diferentes mecanismos⁷ la formación valores en las instituciones educativas del país. Los lineamientos curriculares sobre educación ética del Ministerio de Educación hacen énfasis en la transversalidad de la formación en valores, esto es, atravesar toda la vida de las instituciones y no limitarse solamente a ser un componente más del *currículum*; consideran que una de las causas por las que las experiencias innovadoras en formación en valores no han tenido la incidencia esperada, radica en la no consideración de la dimensión “oculta” del *currículum*:

“El culto a la planificación y explicitación de los objetivos, contenidos y demás elementos del currículum, ha llevado a olvidar que lo realmente importante no es lo que se hace en unas planillas cuidadosamente elaboradas, sino lo que de hecho se hace, la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de lo planificado” (MEN, 1998:66).

La consideración del peso del *currículum* oculto en las prácticas del aula, y sus posibles consecuencias en la vida de los y las estudiantes, hace ya parte de la reflexión en educación en muchos estudios nacionales e internacionales. En este campo, han sido fructíferos los aportes desde los estudios de género y educación, que evidencian cómo la escuela es el escenario donde se transmiten, por medio del *currículum* oculto, valores y patrones de comportamiento que perpetúan los roles tradicionales de género⁸.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de muchas instituciones se estructura alrededor de los ejes de convivencia, participación y pluralismo; sin embargo, debido a la complejidad y al carácter reciente de la preocupación por la ética, persiste la segmentación (y en ocasiones la incoherencia) entre los campos de formación en valores y los de formación en el conocimiento. En correspondencia con esta idea, y con el hecho incontestable del funcionamiento del *currículum* oculto, esta innovación pretende tejer alrededor de las prácticas y culturas institucionales, más que esperar resultados plasmados discursivamente en el PEI de los planteles.

7 Los procesos institucionales generados por las disposiciones de la Ley 115 y el decreto 1860 en los cuales se puede dar la formación en valores son: el gobierno escolar, el Manual de Convivencia, la educación sexual, el manejo del tiempo libre, la educación ambiental, el servicio social y la orientación estudiantil.

8 Al respecto, ver el libro de esta misma serie *Calidad y Equidad en el Aula: una mirada desde el género*, de A. RICO, A. RODRÍGUEZ, J.C. ALONSO, y otras (2002)

LA PROPUESTA

1. LOS ACTORES

La Universidad

La Pontificia Universidad Javeriana es una entidad privada, católica, de la Compañía de Jesús, dedicada a la formación en educación superior en Colombia, desde su reapertura en 1935. La misión de la universidad y su proyecto educativo reconocen la importancia de la formación integral de los actores de los distintos estamentos.

La Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, además de su trayectoria en la formación académica de pregrado y posgrado, tiene como parte de sus líneas de investigación e interés, la formación de ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia.

El equipo innovador está conformado por las/os integrantes del grupo de investigación “Política, género y familia”, inscrito y reconocido por COLCIENCIAS y por la universidad, con una amplia trayectoria investigativa y docente en las áreas de política social, de socialización en la familia y en la escuela, de educación, así como de derechos humanos y formación de ciudadanía.

Consideramos de importancia hacer referencia aquí no sólo a la historia y experiencia profesional del grupo, sino también a su constitución como equipo humano, cohesionado alrededor del trabajo y de los ideales. El grupo como subcultura, en el sentido que lo define PÉREZ GÓMEZ (1998: 16)⁹ ha construido una trayectoria

9 Como un “conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan, ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas de un marco espacial y temporal determinado”.

alrededor del trabajo en temas relevantes para el desarrollo social, con un compromiso con la formación de nuevas generaciones. Esto es un elemento clave en la comprensión del trabajo del equipo, en la consistencia entre las posturas teóricas y la búsqueda de coherencia (en construcción, siempre en construcción) en la práctica de la vida.

La relación de un equipo innovador, y el aporte de su experiencia docente e investigativa, con el equipo de docentes del colegio, se hizo precisamente desde dos espacios de intersección: la identidad como docentes, la identidad como ciudadanos/as críticos de la sociedad actual y a la vez, propositivos sobre sus posibilidades. En este aspecto, también cabe señalar la importancia de la *convivencia efectiva y afectiva*: el equipo hizo parte integral de la vida del colegio durante un año educativo, en el cual compartió la cotidianidad, la docencia y los espacios extracurriculares. La comunidad del colegio, literalmente “abrió la puerta” al grupo, y éste circuló por este espacio con autonomía de “equipo externo” y a la vez con identidad de profesores de valores del colegio.

El IDEP

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) es un instituto descentralizado, adscrito a la Alcaldía Mayor de Bogotá. Su misión se orienta a fomentar la investigación y la innovación en educación. Con base en el sistema de concurso convoca a la comunidad de educadores/as, a presentar proyectos en áreas prioritarias en la realidad educativa del Distrito. Los resultados de estos trabajos son ampliamente divulgados por la institución. Esta propuesta de innovación fue seleccionada como uno de los proyectos ganadores de la convocatoria 02 de 2000, y su desarrollo financiado por este instituto.

La interacción con el IDEP se da fundamentalmente a través de dos tipos de actividades: de una parte, el acompañamiento técnico de esa institución a través de la interventoría académica; de otra, la participación del equipo innovador en los diferentes eventos de socialización que el IDEP convoca para compartir y debatir los proyectos en sus diferentes etapas. En el cumplimiento de estas dos funciones, el proyecto ha recibido aportes valiosos.

El Colegio Agustín Nieto Caballero

El Colegio Agustín Nieto Caballero (CANC) fue fundado en 1994, e inició labores con los tres grados de preescolar y con el primer grado. En el momento de desarrollar la innovación se contaba ya con 7° grado. Fue fundado por JAVIER SÁENZ, FRANCISCO PÉREZ y JAVIER BONILLA, profesionales vinculados de diferentes maneras con la educación, como disciplina científica, como práctica y como utopía. El nombre del colegio hace homenaje a don AGUSTÍN NIETO CABALLERO, pedagogo y

filósofo de la educación, “*cuyos ideales de una pedagogía activa, basada en los intereses de los alumnos, en una disciplina de confianza y en un sentido social ligado a los valores de la democracia y al destino de la nación, siguen vigentes*”¹⁰.

En el Colegio Agustín Nieto Caballero, el Proyecto Educativo Institucional se encontraba en plena construcción al momento de iniciar la innovación, y al contrario de muchos de los planteles de la ciudad, se esperaba plasmar por escrito prácticas y formas de interacción entre los miembros de la comunidad educativa que ya se estaban dando de hecho, y no a la inversa. En el plantel existía una intención explícita en la formación en valores; en un proceso colegiado se había seleccionado un grupo de valores pero no existía una incorporación explícita de la dimensión del género.

Los distintos estamentos de la comunidad educativa aprobaron la realización del proyecto, y ofrecieron apoyo total a esta iniciativa. Se contó así con la voluntad política del rector, con la aceptación por parte del equipo docente, y luego, se fueron construyendo nexos con los/as estudiantes. De igual forma, se presentó el proyecto a los padres de familia, en diferentes etapas del mismo.

2. LOS OBJETIVOS

El término innovación se ha empleado desde muy diversas perspectivas, pero una constante es entenderla como generadora de cambios de perspectiva en la educación tradicional. La experiencia pedagógica que se presenta en estas páginas, partió del trabajo con un grupo de teorías potencialmente generadoras de cambio escolar (KOHLBERG, PUIG, JUNG y SAENZ, entre otros, citados en la bibliografía), que combinadas de manera creativa e innovadora fueron aplicadas en un plantel pequeño con la intención de producir una innovación institucional que llevara a su vez a una transformación integral del conjunto de la institución. Desde un comienzo se tuvieron claras las dificultades porque se trataba de afectar las actitudes de género y frente al género, de todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo de los estudiantes, pero a la vez eran muy gratificantes las expectativas de mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

En el desarrollo de la experiencia se comprendió que la innovación no se finalizaba con la terminación de un contrato ni con el retiro del equipo innovador del plantel porque como se verá, un proceso de esta naturaleza se inicia pero no termina. Para efectos de este libro podemos poner unos límites diciendo que la *innovación* comprende la definición teórica, la planeación de la intervención, la

10 Documento de archivo del Colegio Agustín Nieto Caballero. *Características institucionales*, s.f.

articulación entre los planteamientos conceptuales con las características específicas del plantel, las circunstancias de su ejecución con todos sus logros y dificultades, los mecanismos de evaluación planteados, la sistematización de la intervención y finalmente la divulgación y socialización de la experiencia en su conjunto, tratando de obtener lecciones para la aplicación en otros escenarios.

El objetivo general de la innovación fue desarrollar un proyecto de intervención integral de formación en valores, aplicado a las relaciones de género, que afectara distintos procesos y actores de la vida institucional y se orientara a consolidar en el plantel la construcción de una Comunidad Justa.

Los objetivos específicos fueron:

- Diseñar y poner en práctica un sistema de formación¹¹ en valores que atravesara los espacios académicos, comprometiera a los diferentes actores de la comunidad educativa (directivas, docentes, alumnos y alumnas) y los sensibilizara al género.
- Trabajar con los docentes en una pedagogía de formación en valores que incorporara la dimensión del género en sus prácticas cotidianas y les hiciera conscientes del *currículum* oculto.
- Contribuir al desarrollo integral de los alumnos y alumnas a través de la promoción y reflexión de valores desde una perspectiva de género, que propiciara cambios de actitud que a su vez fomentaran en la escuela una comunidad más justa, democrática y tolerante.
- Incorporar la perspectiva de género en el Proyecto Educativo Institucional y en el Manual de Convivencia.
- Recoger los elementos básicos de las estrategias utilizadas a fin de proponer un sistema de formación en valores que pueda ser adaptado a otros escenarios escolares.

Acercas del carácter innovador de la experiencia, es posible reafirmar hoy lo anotado en la propuesta inicial presentada a la entidad financiadora, sobre los criterios novedosos del proyecto. En efecto fue una experiencia innovadora en muchas dimensiones:

- En la *fundamentación*: se trató de una combinación de teorías que buscaban construir una estrategia institucional de formación en valores para lograr incidir efectivamente sobre valoraciones y comportamientos.

11 Se usa el término "sistema de formación" para hacer referencia a un conjunto de conceptos, estrategias, instrumentos y etapas de trabajo, que permiten diseñar, adecuar, aplicar y sistematizar la experiencia, dentro de un espacio y un tiempo específicos.

- En la *perspectiva*: la formación en valores tuvo como escenario la relación entre los géneros, como una de las principales dimensiones que propiciaran la reflexión del encuentro con las diferencias.
- En los *protagonistas del cambio*: se buscó que la intervención afectara al mayor número de actores que intervienen en la formación en valores: estudiantes, docentes, directivos y familias de los/as estudiantes.
- En los *alcances*: se trató de una innovación institucional, que buscaba un cambio integral, no sólo a través de la participación de toda la comunidad educativa en ese momento, sino alentando mecanismos que permitieran la creación progresiva de una cultura institucional. La intervención pretendía trascender el *currículum* de la institución, de manera que la formación en valores atravesara las distintas áreas y afectara también las relaciones extra-aula, hasta llegar al ámbito familiar y de la sociedad.
- En las *dimensiones*: se propuso educar en valores no sólo desde las dimensiones humanas de la racionalidad y el pragmatismo sino también desde el sentimiento y la intuición.

3. EJES CONCEPTUALES

“Conocer el carácter y la naturaleza del proceso de socialización realizado por cualquier sistema educativo implica estudiar la institución escolar en su cotidianidad, en su contexto social y cultural y desde la perspectiva de cada uno de los actores”.

(PARRA, 1986: 72).

Para diseñar una propuesta de formación en valores con perspectiva de género que tenga en cuenta los elementos contextuales que hemos mencionado, conviene desarrollar una estructura conceptual alrededor de las principales categorías teóricas de la problemática, que sirvan de marco referencial de la intervención y a la vez faciliten la interpretación de los resultados de la innovación.

Un eje fundamental del problema son las transformaciones operadas en la función de la escuela y en el *rol* del docente, como respuesta a los cambios sociales de las últimas décadas. Otro eje básico en la temática es el de las conceptualizaciones de género que se han desarrollado en el campo escolar, en especial la propuesta Coeducativa, la cual adquiere un horizonte más amplio al ser vinculada a los postulados teóricos del psicólogo CARL G. JUNG. Igualmente importante es presentar los enfoques de formación en valores predominantes en la filosofía moral actual, para entender en qué ámbito se inscribe el modelo propuesto en esta innovación. La última categoría que se trabaja en este capítulo es la de Comunidad Justa,

como espacio formativo propicio para implantar un proyecto de formación en valores.

3.1. FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

A lo largo de la historia, la sociedad ha otorgado diferentes funciones a la escuela. Una de las más importantes la constituye la función de socialización, con los profundos significados e implicaciones que tiene no sólo en el aspecto inmediato de formación de nuevas generaciones sino en su impacto sobre el tejido social. El otro escenario socializador básico es la familia, la cual a través de la historia ha cumplido, de una parte con la función de transmitir la ideología y la cultura, y de otra, con las funciones de cuidado, afecto y apoyo de sus integrantes. Además, las funciones de formación para el trabajo se han ido desplazando cada vez más en las sociedades urbanas hacia la escuela.

La importancia de la escuela y la significación que tiene en la formación de trabajadores, de ciudadanos y de sujetos socio-afectivos, se ha ido incrementando por la acción combinada de dos hechos: 1) las mayores exigencias de los mercados laborales y del desempeño de roles sociales que dan una valoración extrema a la escolaridad; 2) los cambios radicales en la organización familiar, y específicamente en los roles y funciones de hombres y mujeres, que modifican las relaciones de convivencia, sexualidad, progeneración y provisión económica. Estos fenómenos traen como consecuencia una modificación en las estrategias de cuidado de los niños, que van desde un ingreso más temprano a las instituciones escolares y relaciones más prolongadas con el personal de la escuela, hasta un mayor acercamiento a otros miembros de la familia, generando el fenómeno que TEDESCO denomina la secundarización de la socialización primaria y la primarización de la socialización secundaria (TEDESCO, 1995).

La socialización puede ser entendida como:

“un proceso de adquisición —por parte del niño y más ampliamente, por parte de los miembros del grupo— de los conocimientos y saber hacer (know-how) que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales”.
(VÁSQUEZ y MARTÍNEZ, 1996: 48,49).

Aunque es muy intensa durante los primeros años del individuo, la socialización es un proceso que se desarrolla durante todo el ciclo vital, pues a medida que se presentan nuevas situaciones sociales y se exige el desempeño de otros roles, la persona debe ajustar su comportamiento a los escenarios cambiantes.

Desde esta perspectiva, se debe tener en cuenta el papel activo del sujeto dentro del proceso de socialización, pues a medida que éste se socializa también socializa a otros (padres, madres, maestros, amigos), incidiendo con sus acciones en

las conductas y formas de pensar de aquellos/as. A medida que se diversifican las interacciones, como experiencias resocializadoras, aumenta la posibilidad de reelaborar o reconstruir la herencia cultural propia. Al reconocerse la escuela como experiencia socializadora se visibiliza su papel en la formación de las dimensiones emocionales de los/as niños/as y jóvenes, y su capacidad para reproducir la cultura.

La escuela, al igual que otras instancias socializadoras, reafirma tanto como modifica lo aprendido durante la socialización primaria. En relación con los patrones de género que interesan en este estudio, la escuela puede reafirmar lo que viene de la familia, o también ofrecer contenidos diferentes a los transmitidos en la familia, dentro de un abanico de opciones que van desde una adscripción naturalista de atribuciones y valoraciones, según el sexo del niño, o bien una valoración igualitaria de capacidades y potencialidades de unas y otros.

Las funciones asignadas por la sociedad a la escuela reciben diferentes lecturas según los enfoques teóricos que las aborden. Desde la perspectiva de la teoría de la reproducción (PIERRE BOURDIEU y JEAN CLAUDE PASSERON, 1967), la escuela favorece las desigualdades sociales, haciéndolas ver como desigualdades naturales (de dotes, capacidades, gustos), de manera que el éxito en la escuela depende del grado de capital cultural que se obtiene en la familia. La función de la escuela está relacionada con seleccionar al “mejor” personal, es decir, a aquellos que poseen una herencia de saberes, modales y actitudes propias de las clases dominantes. La enseñanza primaria estará destinada a quienes ofrecen su mano de obra y la enseñanza secundaria será para los sectores sociales más privilegiados, los cuales con el paso del tiempo elaborarán estrategias para acceder a un nivel de educación más avanzado. No sucede lo mismo con los sectores menos favorecidos quienes, por decirlo así, están condenados al fracaso. La función de la escuela sería entonces reproducir las diferencias sociales.

Esta situación condujo a generar cambios en la escuela que permitirían una democratización de la misma; sin embargo, esta democratización se llevó a cabo de forma parcial, pues lo que se produjo fue una masificación, entendida como un acceso igualitario a la educación de los diferentes sectores de clase, sin que se garantizara una igualdad de oportunidades en la promoción dentro del sistema educativo ni una verdadera redistribución del capital social global.

Más adelante, la concepción que se tenía sobre la función de la escuela como instancia democratizadora se transforma y entonces:

“...se le atribuye un papel activo al tomar en cuenta las condiciones particulares en que los diferentes niños se ven confrontados a los mismos instrumentos y a los

mismos problemas. Una política de educación que sea parte de lo que se llama la política del sujeto". (TOURAINÉ, 1997: 278).

Esta política del sujeto exige de la escuela un espacio en el que se le dé más importancia al individuo, capacitándolo para vivir activamente el cambio, generando el reconocimiento del otro, desarrollando en conjunto las dimensiones que contribuyan a configurar su Personalidad Moral. La política del sujeto es concomitante con la creación de una Comunidad Justa, tema que será desarrollado más adelante. Tal modelo de comunidad pretende el reconocimiento e integración de todo tipo de diferencias, incluidas las de género.

Las transformaciones en las sociedades contemporáneas han conducido a exigencias a la escuela para que asuma como otra de sus tareas la formación en valores, la formación de ciudadanos con criterios propios, conscientes de sus derechos y especialmente de sus deberes.

"La escuela ya no tiene únicamente una función de instrucción, también tiene una función de educación, que consiste a la vez en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y favorecer las actividades a través de las cuales se forma y se reafirma la personalidad individual". (TOURAINÉ, 1997: 281).

En este orden de ideas, nos acercamos a mirar la escuela desde aquel espacio donde todos los días y de diferentes formas se hace realidad la educación. La escuela es una institución dinámica en donde se producen procesos de desarrollo en todos y cada uno de los actores, con experiencias únicas y a la vez similares. Por lo tanto, el formador tiene que ser un sujeto activo que resuelve problemas, que acompaña procesos, y que innova para mejorar su trabajo, enriqueciendo así cada día su práctica. Esta institución se convierte en el eje de construcción colectiva, recíproca y permanente de sujetos que interactúan.

Si bien en la socialización se adquieren los "insumos" necesarios para generar las interacciones sociales, estas interacciones, a medida que se diversifican, reproducen o transforman la socialización. Las interacciones transformadoras emergen como resultado de una construcción de los actores paralela a la formal, que se denomina como "socialización invisible" y se manifiesta en la escuela a través de dos medios:

1. El *currículum* oculto, o "interacciones verticales" que se dan entre maestros y alumnos, en las que

"los maestros son los agentes de socialización, pero no perciben qué aspectos de su comportamiento o de las interacciones que efectúan están contribuyendo a socializar los alumnos, ni perciben tampoco cuáles son los valores que están transmitiendo". (VÁSQUEZ y MARTÍNEZ, 1996: 51).

2. En las “interacciones horizontales”, que son las que se presentan frecuentemente entre alumnos a pesar de los adultos o sin que ellos estén al tanto¹².

En la escuela, las interacciones verticales coexisten con las horizontales. Por ejemplo, al llegar a una clase hay una situación determinada por ciertas reglas: cerrar la puerta, permanecer en sus puestos, no hablar, no comer; también hay unos roles preestablecidos para el/a docente y para las/os estudiantes. El/la maestro/a encarna el conocimiento (la institución), mientras que el/la alumno/a sabe cuál es su posición y sabe que está en la escuela para aprender, de manera que no cuestiona necesariamente la autoridad del docente pero sí reacciona ante la situación normativa y por ello idea formas de evasión, o “ajustes secundarios” como los denomina GOFFMAN (citado por SÁENZ, 1996). Cuando se efectúan estos ajustes (hacer dibujos en el cuaderno, imaginarse en otro lugar, hablar con el/a compañero/a...) tienen lugar interacciones horizontales y es allí donde se manifiestan lazos afectivos y amistosos. Estas interacciones entre alumnos son desafíos disimulados a las prohibiciones que ponen en tensión tanto al docente como a los/as alumnos/as; al primero porque lo llevan a mirar el momento en que debe aplicar una sanción y a los segundos por el temor a ser descubiertos.

Las interacciones horizontales en la escuela son parte de la “socialización invisible” pues cuando se presentan, los niños aprenden de otros niños:

“En la escuela y paralelamente a la transmisión de las normas que instauran los maestros y las autoridades administrativas, existe también una interpretación de estas mismas normas hecha por los niños, de tal modo que en este aspecto los pares contribuyen a una socialización mutua... los niños emplean también otras normas cuya práctica coexiste con las normas oficiales de la institución”. (VÁSQUEZ y MARTÍNEZ, 1996: 183).

Además, la vida cotidiana de la escuela se desarrolla en múltiples escenarios (el salón de clase, los pasillos, las canchas, la cafetería...) y en cada uno de estos espacios también se entrecruzan las interacciones verticales y horizontales; especialmente éstas últimas trascienden los escenarios y llegan a salirse de la escuela, generando redes de interacción barriales, asociaciones juveniles, deportivas y culturales, que a su vez se constituyen en espacios potenciales o reales de socialización.

Podría afirmarse que estas interacciones son invisibles, pues la institución actúa como si no se presentaran; por un lado las/os maestras/os no son conscientes

12 Los términos “socialización invisible”, “interacciones verticales” e “interacciones horizontales” que aquí se utilizan son formulados por ANA VÁSQUEZ e ISABEL MARTÍNEZ, *op.cit.*, págs. 52 y 80.

de la socialización que generan con sus comportamientos (*currículum* oculto) y por otro:

“la escuela enfoca las interacciones horizontales como actividades esporádicas cuya influencia es negativa, ya que contribuye a distraer a los niños de los ‘verdaderos’ aprendizajes. Si al contrario, la institución reconociera la amplitud de estas interacciones y aceptara percibir sus aspectos ‘positivos’, le sería posible enfocar más globalmente los procesos de socialización que ocurren en ella, y podría captar también los matices de los roles que representan los distintos protagonistas de la escena escolar en un proceso de socialización colectivo y recíproco. De este modo, estaría en una mejor posición para comprender su propio papel —en cuanto institución— en el proceso de socialización”. (VÁSQUEZ y MARTÍNEZ, 1996: 144).

Dicho de otra forma, la escuela debería canalizar todos los procesos de socialización que allí emergen e incorporarlos a la socialización formal.

La comprensión del concepto de *vida cotidiana* lleva a una reflexión sobre el quehacer diario, especialmente su labor pedagógica, en el sentido que el maestro amplíe el espacio como agente socializador, tanto en su familia como en la institución educativa. Es allí justamente, en la rutina diaria, donde el docente está socializando y donde está transmitiendo valores a las nuevas generaciones a través del lenguaje, el juego y por supuesto, la participación. Es allí también donde debe encontrarse la reflexión, ya que en este espacio es donde ponen en práctica los conocimientos adquiridos y el legado cultural y social.

Lo anterior significa que a la vez que va cambiando la función social de la escuela, también tiene que cambiar el *rol* del docente. Al reconocerse e incorporarse en el quehacer escolar la dimensión ética, dentro del concepto de formación integral, su función no puede limitarse a la transmisión de información sobre valores, ni a pretender inculcarlos, sino que debe tener un papel activo en facilitar la construcción de criterios morales propios y en fomentar los ámbitos de discusión, así como contribuir a formar a través de su ejemplo. En este sentido, es fundamental insistir e incorporar en el debate la transmisión de valores que se hace generalmente de manera no consciente, a través del quehacer pedagógico cotidiano en el que se transmiten las representaciones, las valoraciones y desvaloraciones de los distintos sujetos. En el trabajo con docentes se requiere develar dichas representaciones, a través del autoconocimiento, la reflexión sobre su propia formación moral y la búsqueda de coherencia entre su discurso y su acción. Por ello, el proyecto de innovación concibió un componente de conscientización en los/as docentes del *currículum* oculto a través del autoconocimiento y de la reflexión sobre su propia formación moral.

3.2. GÉNERO Y COEDUCACIÓN

3.2.1. Género, educación y sociedad

El concepto *género* es un concepto de corta trayectoria en el lenguaje de las ciencias sociales y su uso se ha impuesto como traducción del término inglés *gender*, equivalencia que no ha sido fácil de asimilar; el término *gender* claramente denota la condición de mujer y de hombre, en tanto que en los idiomas latinos, aunque existe el término *género*, no sólo tiene otras acepciones¹³ sino que la palabra que denota el dimorfismo sexual es *sexo* y no *género*. En las sociedades hispanoparlantes el término y el concepto *género* se constituye en una categoría de comprensión cerrada a grupos de especialistas, además de haber sido apropiado como sinónimo del término *mujer*.

El tema del género provoca resistencias por cuanto toca el campo emocional de representaciones vinculadas con la sexualidad, la identidad y las ideologías de pudor y de poder. Es fundamental ser consciente de estas resistencias por cuanto la imposición de “una perspectiva de género” por decreto puede incidir muy negativamente en un proyecto de estas características.

El género, entendido como la construcción que la cultura hace de la condición de ser hombre o de ser mujer, se constituye en uno de los estratificadores sociales universales, además de la clase social, la etnia, la ocupación, la edad, y muchos otros rasgos y acciones, a los que cada sociedad asigna una valoración negativa o positiva específica. Si bien hay valoraciones que atraviesan el cuerpo, en tanto identidad sexual visible del sujeto, la valoración del género está afectada por los demás estratificadores, y la combinación de dichas valoraciones define en gran medida las posibilidades de bienestar de individuos y colectividades.

Pese a las limitaciones señaladas en nuestro idioma (y a su significación en la cultura) es interesante tener en consideración la génesis y sustentación del concepto. La diferenciación entre sexo y género se ha apoyado conceptualmente en la polaridad cultura-naturaleza. El sexo hace referencia a las características primarias y secundarias, congénitas, que definen a un sujeto como hombre (macho) o como mujer (hembra), en la filogénesis de la especie. El género a su vez, remite a las construcciones que cada cultura hace de esa condición de ser hombre o mujer,

13 “*Género*: del latín *genus, generis*. Colección de seres que tienen entre sí analogías importantes y constantes: el género humano. Clase, manera: género de vida. Mercancía, cualquier clase de tela. Categoría de seres compuesta de especies que, a su vez, se subdividen en variedades o individuos. En literatura, estilo, tono de una obra y también categoría de obras”. *Pequeño Larousse Ilustrado*, Ediciones Larousse Argentina, Buenos Aires, 1982, pág. 500.

demarcando roles, funciones y posibilidades a cada cual, según su sexo. La antropóloga norteamericana GAYLE RUBIN en los setenta propuso la creación del sistema *sexo/género* que permitiera identificar las disposiciones mediante las cuales la cultura transforma y da contenido a lo biológico (RUBIN, 1996). Mediante este sistema se hace la asignación de recursos, propiedades y privilegios a las personas, a partir del sexo biológico. El género es por tanto un sistema cultural de códigos que se transmite en la socialización, que rige los comportamientos y determina las posibilidades de acción dentro de la organización social. Posteriormente, JOAN SCOTT (1999) retoma el concepto de género y lo desagrega en dos componentes: uno, que sigue la línea de la argumentación de RUBIN, en donde contiene la construcción de la cultura y a la vez es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basan en las diferencias entre los sexos; otro, que apunta a su dimensión relacional, como una forma de relaciones de poder. La dimensión de género como relaciones de poder es un campo de estudio muy interesante que permite vincular los contenidos de la cultura con las prácticas de convivencia y coexistencia de mujeres y hombres en los ámbitos público y privado, como muy acertadamente afirma MARÍA DE LOS ÁNGELES CREMADES:

“El análisis de género aplicado a cualquier objeto de estudio, refleja la persistencia de una relación de poder, la hegemonía del género masculino sobre el femenino, abarcando todas las relaciones sociales e interpersonales”. (CREMADES, 1995: 30).

Los contenidos de la lucha feminista y sus repercusiones sobre la formulación de políticas, comporta igualmente diferentes momentos, que pueden resumirse en tres: la lucha por la igualdad, la búsqueda de la equidad, y la reclamación de justicia. La primera, que corresponde al feminismo liberal, parte de la afirmación de una igualdad ontológica como seres humanos, que se traduce en una igualdad jurídica formal. La equidad como meta, surge más asociada con el concepto de género y con nuevas formulaciones del desarrollo, en donde la equidad social y la equidad de género apuntan a lograr una distribución paritaria de los bienes sociales, o del capital social, entre pobres y ricos, entre hombres y mujeres. La justicia, a diferencia de las dos anteriores que conservan un carácter de reivindicación desde los excluidos y de dádiva desde la estructura de poder, pasa a constituirse en un derecho y a la vez en un ideal de las sociedades democráticas, fundamentado en la filosofía rawlsiana. En el campo de género, son sustantivos los aportes de NANCY FRASER (1997) en su aplicación del concepto de justicia a las relaciones de género, clase y etnia, basada en la aplicación conjunta de la *distribución* como mecanismo de la política económica y del *reconocimiento* como acción desde la cultura.

Bajo el concepto de justicia, ADELA CORTINA asigna al Estado la obligación de reconocer y propender por una redistribución de las tareas de producción y repro-

ducción, con base en valoraciones tanto económicas como éticas. Aceptando que las sociedades con democracia liberal se encuentran en el nivel posconvencional, según los aportes de HABERMAS sobre la teoría ontogenética de KOLHBERG, el ordenamiento social debe apoyarse en normas justas

“que se atienen a principios universalistas, a principios que alcanzan a la humanidad en su conjunto, y no sólo a las convenciones de la sociedad concreta (nivel convencional)”. (CORTINA, 2000: 254).

Anota CORTINA que una propuesta justa que contemple los roles de género, debe intentar ser *económicamente rentable y éticamente deseable*. Esta propuesta, desde el Estado de Justicia, debe buscar el desarrollo en todos los sujetos sociales, de la autonomía y la justicia (tradicionalmente masculinas), con la compasión y el cuidado de lo concreto (tradicionalmente femeninos). El desarrollo de estas dimensiones va a permitir hacer frente a la crisis del Estado Bienestar, al redistribuir las funciones entre los miembros de la familia y los de la sociedad como un todo. Se requiere no sólo aumentar la capacitación de las mujeres para realizar tareas remuneradas, sino también incrementar la *empleabilidad doméstica* de los hombres. Las funciones de reproducción que la mujer desempeña son esenciales para el funcionamiento de toda sociedad, por lo cual se requiere revalorizarlas y para ello *“es necesario que las asuman también los varones”* (CORTINA, 2000: 260, 266). Recomienda finalmente:

*“... tomar conciencia de que las tareas del bienestar incumben a la sociedad en su conjunto: varones y mujeres, Estado y sociedad civil... Las soluciones no pueden consistir en modo alguno en pretender que las mujeres regresen a los hogares y abandonen el trabajo profesional, sino en que varones y mujeres, Estado y sociedad civil asuman conjuntamente esas tareas. No son **“tareas femeninas”** sino **“tareas sociales”**”* (CORTINA, 2000: 266) (el subrayado es nuestro).

Siguiendo los lineamientos planteados anteriormente sobre la socialización en la escuela, podemos colegir que para lograr una sociedad de justicia, es fundamental el papel de la educación en la creación de una nueva cultura.

Aunque el tema de género y educación (o escuela) ha recibido bastante atención en la última década, en muchos de estos análisis se da también, como en otros campos de estudios de género, una sustitución del término género por mujer, y un énfasis extremo en centrar el análisis en los problemas de exclusión y discriminación de la mujer¹⁴. Hay una afirmación de amplio uso sobre qué reproduce la

14 Hay una discusión novedosa al respecto en el artículo de MONTSERRAT MORENO y GENOVEVA SASTRE. “Cómo aprender desde la igualdad de oportunidades”. *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. MA. DOLORS BUSQUETS *et al.*, Barcelona: Aula XXI - Santillana, 2000: 118-162.

escuela; para muchas/os, la escuela “*reproduce y transmite el androcentrismo*”¹⁵. No obstante, hay que diferenciar el androcentrismo en sus componentes de contenido y de valoración. En términos de contenido, en efecto, pese a algunos avances, los programas, las imágenes, los protagonistas de la historia, la política y el arte, son mayoritariamente varones. Pero en las representaciones que se transmiten en las prácticas y relaciones dentro de la escuela, se transmiten tanto los contenidos de los roles masculino como del femenino. Entonces, el problema no radica sólo en una transmisión androcéntrica de contenidos, sino en una valoración diferencial de lo femenino y de lo masculino, que se construyen y se refuerzan en el escenario escolar.

Los estudios y las acciones relativas al género han pasado de buscar igualdad en indicadores cuantitativos de logro, a garantizar igualdad de oportunidades en el acceso, e incluso, en el debate más reciente, se comienza a hablar de igualdad en los resultados. Todas estas consideraciones y acciones han contribuido indudablemente a reducir las brechas de acceso y escolarización entre los géneros. No obstante, aún falta considerar en profundidad las carencias en la socialización de los hombres y sus implicaciones a corto y a largo plazo sobre su identidad, así como en el desarrollo de competencias racionales, afectivas y sociales. Los perfiles de los hombres “super-especializados” no se ajustan a escenarios tan cambiantes y tan inciertos como los que se insinúan actualmente en la llamada “polivalencia” femenina, la cual comienza a abrir a las mujeres oportunidades, a veces, en detrimento de sus compañeros¹⁶.

El desafío del género en la institución escolar actual es muy grande. Al romperse la polaridad entre provisión y cuidado, se genera la necesidad de sujetos que desarrollen competencias para asumir funciones y desempeñar roles en los diferentes escenarios en que se realiza la supervivencia material y afectiva. La creciente responsabilidad de las mujeres en el sostenimiento total o parcial de sus grupos familiares, los cambios en la composición y relaciones dentro de la familia y la conciencia creciente de los varones acerca de su dimensión y sus responsabi-

15 En muchos de los artículos del libro compilado por CARLOS LOMAS *¿Iguales o diferentes? se encuentran afirmaciones similares, en especial, en el artículo de MAITE LARRAURI, “¿Iguales a quién? mujer y educación”, Barcelona: Paidós, 1999: 33-42.*

16 Por *polivalencia* se ha entendido la capacidad de tener habilidades y capacidades diferentes que permiten bien el desempeño de roles simultáneos, o la sustitución rápida de roles. La mujer se mueve entre lo público y lo privado, entre lo afectivo y lo racional, entre lo doméstico y lo laboral, y esto le permite una mayor recursividad para enfrentar la incertidumbre y la crisis. No sucede lo mismo con el hombre, por su desempeño en un solo escenario o en uno predominante. Es interesante observar cómo en estas discusiones convergen tanto análisis desde los mercados laborales, como estudios recientes del cerebro, que encuentran esta polivalencia en la evolución del cerebro femenino.

lidades afectivas, plantean a la escuela la necesidad de formar para el desempeño de funciones variadas, lo que podríamos llamar la formación de competencias; pero también, igualmente importante es el propiciar y presentar alternativas de roles de género acordes con las funciones. Por lo tanto, la escuela tiene una responsabilidad en formar en comportamientos; al transformarse los contenidos, las funciones y las conductas, afectarán necesariamente las relaciones entre hombres y mujeres, y su acceso no sólo a los recursos del intelecto sino a otros recursos y bienes que circulan en la escuela.

Hasta ahora, se ha recorrido un largo camino en lograr que las niñas tengan acceso al mundo masculino del conocimiento, con expectativas y representaciones de docentes y adultos, que las colocan en desventaja, pero con una brecha que se va cerrando progresivamente. Pero, a esta exigencia general hacia el desarrollo racional y la autonomía, se contraponen una debilidad en el desarrollo de las competencias afectivas y el reconocimiento de su importancia para la formación integral de los seres humanos.

3.2.2. *La coeducación ante el androcentrismo*

Como se mencionó anteriormente, la sociedad colombiana, al igual que la gran mayoría de las sociedades occidentales, ha experimentado aceleradas y radicales transformaciones que atraviesan múltiples sectores de la organización social; la concentración de la población en centros urbanos, causa y efecto de los cambios en los mercados laborales, ha ido propiciando y fortaleciendo transformaciones en prácticamente todos los órdenes sociales travesando la familia, la escuela y la política.

En estos procesos se ha producido también una *revolución* en la división sexual de las tareas sociales, que incluye los roles y las funciones que desempeñan las mujeres y los hombres¹⁷. Lo anterior no implica que los procesos se hayan dado de manera coherente, articulada y armónica, sino que por el contrario, se han modificado radicalmente las estructuras en muy corto tiempo, y no se ha configurado todavía un nuevo orden. La salida de la mujer del ámbito doméstico ha sido un fenómeno cuyo impacto sobre el tejido social se ha banalizado o condenado convirtiéndose sin mayor análisis en un indicador de desarrollo *per se*. Como lo plantea ADELA CORTINA, este hecho modificó de raíz las bases en que se fundamentaba no sólo la organización social sino la configuración del Estado: la división sexual tradicional garantizaba el cumplimiento especializado y segmentado de las fun-

17 Véase: ANA RICO DE ALONSO. "La revolución de los géneros". *Memorias del Seminario Encuentro de Mujeres para el Siglo XXI*. Manizales, 1992.

ciones de producción y representación pública a cargo de los hombres, y de reproducción en el ámbito privado y doméstico a cargo de las mujeres (CORTINA, 2000).

En la actualidad coexiste una organización pública en la que participan de manera desigual tanto en intensidad como en reconocimiento, mujeres y hombres, junto con una organización doméstica en la que aún el grueso de las responsabilidades, que se asignan desde lo social y se internalizan en la psique, están a cargo de las mujeres. Esta desarticulación ha tenido serias implicaciones en las posibilidades de consolidar un nuevo orden en el que efectivamente se cumplan en la práctica, los idearios de la sociedad moderna y democrática: igualdad de oportunidades para todos/as los/as ciudadanos/as, desarrollo equitativo de potencialidades, redistribución del capital global, acceso a la comunicación, a la representación y a la toma de decisiones. El peso de las representaciones tradicionales de género junto con la ausencia de políticas decididas que generen los canales efectivos para el acercamiento al ideario, se constituyen en factores retardatarios del cambio. La relación familia-escuela-sociedad adquiere significación creciente con exigencias específicas a cada escenario.

Con este reconocimiento, pretendemos detenernos en el escenario escolar, con el fin de apuntar a una comprensión de su dinámica actual, sus coherencias e incoherencias, pero sobre todo al mencionado potencial para generar cambios de gran alcance en grupos muy grandes de población que están en fases cruciales de su constitución como sujetos sociales.

Una de las funciones básicas de la escuela es formar para el desarrollo de una ocupación (oficio, profesión), que le permita al sujeto cubrir la supervivencia suya y de su grupo familiar. La selección que hace un joven de una ocupación no sólo define las posibles trayectorias laborales y económicas, sino que determina en gran medida, las características de su proyecto de vida. La formación que se imparte en la escuela, por ende, puede desarrollar o no muchas de las potencialidades de las/os alumnas/os y así mismo puede estimular o inhibir la selección de campos disciplinares que conduzcan a su vez a determinadas opciones ocupacionales.

Como una ilustración de las tendencias de orientación de la escuela actual en Colombia, puede analizarse la selección de carreras que hacen mujeres y hombres. Pese a que aún se afirma que las mujeres continúan teniendo como primera opción las carreras "femeninas", los resultados del estudio de FRANCISCO PÉREZ (1998) demuestran lo contrario. El autor encuentra que las carreras con mayor demanda en los dos sexos son medicina, administración de empresas, contaduría y derecho, todas ellas consideradas carreras tradicionalmente masculinas, aunque no sucede lo mismo con la demanda ni la participación real de hombres en las

carreras femeninas. De otra parte, prevalecen, aunque con tendencia a la reducción, las brechas salariales que se reconocen a hombres y mujeres. Las ocupaciones relacionadas con el servicio a otros, como la educación, la enfermería o el servicio doméstico, reciben las remuneraciones más bajas, mientras que hay una sobrevaloración de las ingenierías a las que se considera como el nirvana del desarrollo¹⁸.

El origen de los estímulos sesgados que conducen a la demanda de carreras masculinas puede detectarse en la educación básica, en donde el reto de la equidad de género ha apuntado a generar igualdad de oportunidades para las niñas, pero ha sido hecho dentro de referentes masculinos: fortalecer capacidades e intereses en el área de las matemáticas y en las ciencias “exactas”. Esta estrategia resuelve parcialmente una dimensión de la desigualdad, diversificando el acceso de las mujeres pero fortaleciendo la valoración de los campos de quehacer masculino, en el predominio de la razón, afectando superficialmente la división sexual tradicional. La escuela orienta la función de formación fundamentalmente hacia capacitar para el desempeño de una ocupación, pero no ofrece una formación para la vida en un sentido mucho más amplio e integral; por ello, como anota MARINA SUBIRATS en diferentes escritos, ninguna sociedad considera imprescindible enseñar ni aprender a cuidar un recién nacido, a preparar una comida, a conocer los efectos de un lavado sobre los tejidos, a atender las necesidades cotidianas, a tejer o coser. Tales conocimientos parece que no ameritan ser objeto de una asignatura en el pensum.

“En este sentido, la unificación de curriculums para niños y niñas ha supuesto la pérdida del aprendizaje de unos conocimientos y actividades que, por ser antaño exclusivos de la educación de las niñas, se han desvalorizado” (SUBIRATS, 1997: 65). En este sentido se puede decir que la escuela se ha “masculinizado”.

Conviene analizar las transformaciones que se han dado en la educación en el campo del género. Al revisar la historia educativa de Colombia de los últimos cien años se encuentran tres etapas que coinciden en la historia educativa de la mayoría de los países (CREMADES, 1995). Estas etapas son: una primera etapa de educación segmentada, con criterios de ingreso y contenidos diferenciados para cada género; una segunda de educación mixta, en la que “la igualdad anula la diferencia”; y una tercera donde se busca la igualdad desde la diferencia, denominada Coeducación por la escuela española.

18 En el diagnóstico de la Misión de Ciencia y Tecnología el bajo índice de ingenieros *per cápita* es un indicador del subdesarrollo del país, y su superación constituye el mayor desafío de su sistema educativo! *Colombia al filo de la oportunidad*, IDEP, Bogotá, 1995.

En la actualidad, en el sistema educativo (y en la cultura) de nuestro país, coexisten con grados variables los tres momentos: permanecen, aunque con tendencia decreciente, los planteles de educación básica para un solo sexo, a la vez que se generalizan los mixtos, mientras que la coeducación es apenas el deseo de una minoría¹⁹. Podríamos decir que predomina la educación mixta, en la que se ha logrado un proceso androcéntrico de las mujeres, al imponer un *currículum* donde predominan los contenidos cognitivos y racionales, como referente valorizado, con la contraparte de una valoración diferencial y desigual de los espacios tradicionalmente femeninos.

ROBERT JOHNSON, un notable analista junguiano, expresa las consecuencias psicológicas de la prioridad de lo masculino y la consecuente devaluación de lo femenino en nuestra cultura²⁰ (JOHNSON, 1998: 9-10):

"A la mujer se le enseñó la idealización de los valores masculinos a expensas del lado femenino de la vida. Muchas mujeres han atravesado sus vidas con un constante sentimiento de inferioridad porque sintieron que ser femeninas era 'entrar en segundo lugar'. A las mujeres se las entrenó para considerar que sólo tienen valor las actividades masculinas, el raciocinio, el poder y las hazañas. Así, la mujer occidental se encuentra ante el mismo dilema psicológico del hombre occidental: desarrolla un dominio unilateral y competitivo de las cualidades masculinas a expensas de su faceta femenina".

Para contrarrestar este desequilibrio es necesario que desde la educación temprana se fomente por igual la valoración de quehaceres tradicionalmente asignados a hombres y mujeres y que éstos se constituyan en contenidos de la formación integral de niñas y de niños, para que en la vida adulta ambos puedan asumir colegiadamente las distintas tareas que requiere la supervivencia social, en los ámbitos público y privado.

La propuesta de la Escuela Coeducativa (SUBIRATS, 1997; CREMADES, 1995) cumple con este cometido pues tiende a desarrollar en niños y niñas una actitud positiva tanto hacia los tipos de tareas femeninas como de las masculinas. Esta propuesta la formuló esta autora inicialmente para España, y en fecha más reciente, fue asumida como lineamiento de acción en CEPAL (1998). El término *Escuela*

19 Una experiencia importante a resaltar es la que se está desarrollando en el colegio jesuita San Bartolomé La Merced de Bogotá con su programa de Coeducación, el cual es caracterizado por SILVIA COGOLLOS y JAIME RAMÍREZ en un Estudio de Caso elaborado por ellos como trabajo de grado en la Especialización de Política Social de la Pontificia Universidad Javeriana (COGOLLOS y RAMÍREZ, 2001).

20 Este proceso de predominio de lo masculino y devaluación de lo femenino se retroalimenta en la interacción sociedad-familia-escuela. En efecto, igual parecería estar sucediendo en el ámbito del hogar, en donde los roles domésticos no son atractivos para los hombres, y aunque ejercidos por las mujeres, son también una opción devaluada.

*Coeducativa*²¹, en el contexto que lo utiliza SUBIRATS, busca establecer una diferenciación con la escuela mixta. Se considera que esta última no ha conseguido la igualdad en la educación de niños y niñas, ya que aunque se ofrece un sistema único al que se permite acceder a las niñas, el modelo pedagógico dominante en tales experiencias ha tenido un carácter masculino. Desde este punto de vista, no es suficiente con alcanzar una igualdad formal, en la que no se hagan distinciones entre lo que se considera el saber apropiado para los niños y las niñas, sino que se debe buscar una igualdad real, en la que no se obligue a las niñas a quedar incluidas en el modelo androcéntrico, pero además, en la que se eviten formas ocultas de discriminación que aún se observan dentro del aula y que suelen ser bastante invisibles por parecer a todos tan “naturales”.

Para conseguir una enseñanza realmente coeducativa hay que partir no sólo de la igualdad en la participación de los individuos, sino también de la integración de los modelos genéricos. Se busca entonces una educación conjunta que esté dirigida a los dos sexos pero que presente una real fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraban como específicas de cada uno de los géneros, sin apoyarse en la categoría de las “diferencias naturales” entre los sexos ni desarrollando solamente “lo propio” de los hombres y de las mujeres (SUBIRATS, 1994). Para lograrlo, se requiere introducir en el *currículum* y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes que han estado ausentes de ellos, especialmente aquellos con connotación femenina y por ende devaluados, y que van a permitir el desarrollo de competencias de empatía social: puericultura, culinaria, primeros auxilios. Asimismo, este modelo de escuela pretende una mayor valoración de las actitudes y capacidades relacionadas con tales ocupaciones para fomentar que todo esto se traduzca en conductas. En otras palabras, la escuela coeducativa debe estar orientada a que niños y niñas sean tratados con la misma atención, se les permita el mismo tipo de protagonismo, puedan desempeñar a voluntad las mismas actividades, tengan iguales oportunidades y en donde los valores tradicionalmente atribuidos a hombres y mujeres sean considerados igualmente importantes y transmitidos por igual a unas y a otros.

Si se logran las transformaciones que propone el modelo coeducativo, puede esperarse a mediano plazo un cambio paulatino en toda la sociedad. En el ámbito laboral, por ejemplo, la propuesta apunta a modificar los referentes de la división sexual del trabajo para que desde pequeños, los niños y las niñas valoren las necesidades sociales derivadas de la producción, de la misma manera que aquellas

21 En la actualidad comienzan a usarse de manera intercambiada los términos *Coeducación y escuela coeducativa*, en el sentido de incorporar los contenidos de la cultura masculina y femenina, y de desarrollar destrezas masculinas y femeninas sin circunscribirlas de manera determinista a las mujeres o a los hombres.

derivadas de la reproducción. Esto llevará a que mujeres y hombres logren la formación y las capacidades necesarias para tener acceso, en igualdad de oportunidades y de valoración, a tareas anteriormente asignadas diferencialmente a mujeres u hombres²².

3.2.3. La coeducación y la teoría junguiana

Si bien los lenguajes disciplinares que predominan en la fundamentación teórica de la propuesta coeducativa podrían ubicarse en los campos de la sociología, la antropología y la educación, sus contenidos se enriquecen especialmente con las contribuciones de la teoría junguiana. Algunos conceptos de la teoría formulada por JUNG permiten entender el abordaje de las relaciones entre lo femenino y lo masculino, no sólo como una relación entre géneros, sino como dimensiones inherentes a la subjetividad tanto de hombres como mujeres, permitiendo hacer un puente entre la dimensión sociocultural de la escuela y la dimensión psíquica de sus actores, principalmente docentes y estudiantes. De esta manera, el acercamiento entre los géneros no se produce sólo a partir de procesos socioculturales, sino de las representaciones en la psique de cada individuo.

Existen cuatro conceptos de la psicología junguiana que son especialmente útiles para respaldar y ampliar el horizonte de la propuesta coeducativa: los *tipos psicológicos*, la *proyección*, la *contrasexualidad* y la *individuación*. Hablaremos en primer término del primer aspecto.

Según la teoría de los *tipos psicológicos* enunciada por CARL G. JUNG, las personas procesan la realidad de una manera distinta y tienen una actitud psíquica diferente. Representan dos componentes diferentes pero complementarios en los tipos psicológicos: las funciones psicológicas y las actitudes psíquicas. Según este enfoque, nuestra conciencia opera a través de cuatro funciones: la *Sensación*, la *Intuición*, el *Pensamiento* y el *Sentimiento*²³. Según JUNG, en cada persona estas funciones de la conciencia no están desarrolladas por igual, sino que predomina una de esas funciones, llamada función dominante; hay otras dos que operan como asistentes de esta principal y una cuarta que permanece sin desarrollar. Estas funciones son innatas y la cultura puede facilitar o inhibir su desarrollo. Importa

22 Este "trastocamiento" de roles, no visto como "intercambio de roles" sino como una redistribución sobre la base de intereses y no de adscripción de roles sexuales, fue anticipado y elaborado por la antropóloga MARGARET MEAD, tanto en su obra como en su vida personal.

23 El significado de algunas de estas funciones es bastante evidente; no obstante, interesa hacer claridad sobre el mismo. En palabras de JUNG: "*La sensación establece lo que realmente está presente, el pensamiento nos permite reconocer su significado, el sentimiento nos dice su valor y la intuición señala las posibilidades en cuanto a de dónde provino y a dónde va una situación dada*". (JUNG, citado por SHARP, 1994).

hacer la precisión de que no se trata de afirmar que unas funciones sean mejores que otras, sino que todas son complementarias y es un proceso de madurez y de desarrollo humano el esfuerzo por desarrollar aquellas funciones que por herencia e historia personal del sujeto, están más inhibidas.

El segundo componente, las *actitudes*, tienen que ver con la dirección en que está orientada nuestra energía psíquica y sólo hay dos actitudes: la introversión y la extraversión; las personas tienen dominante una de las dos actitudes y la otra poco desarrollada. Los/as *introvertidos/as* orientan su energía psíquica hacia el interior y por ello se interesan bastante más por el mundo interno. Los/as *extravertidos/as*, por el contrario, orientan su energía psíquica hacia fuera, disfrutan moviéndose en el mundo externo y les incomodan las incursiones en su interior.

Es posible descubrir una vinculación entre los tipos psicológicos y las diferencias de género, y es que, así como hay personas con tipología distinta, así también existen algunas sociedades con diferencias de tipología, es decir, que promueven unas tipologías más que otras y desarrollan unos modelos colectivos que valoran más unas tipologías que otras. En Estados Unidos, país para el que hay evidencia empírica pero que podemos considerar un tanto representativo de la cultura occidental, un 75% de las personas son pensadores extravertidos, con mayoría de hombres en esta categoría, y sólo un 25% son sentimentales introvertidos, con mayoría de mujeres en este segmento (Pascal, 1998). Es decir, la cultura occidental promueve y refuerza las funciones del pensamiento y la sensación, así como la actitud extravertida, típicamente masculinas, y por el contrario, subvalora las funciones del sentimiento y la intuición, al igual que la actitud introvertida, asociadas culturalmente con lo femenino.

Para el desarrollo de la personalidad, es entonces necesario permitir que la función inferior encuentre la manera de expresarse. Se resalta el potencial de riqueza pedagógica que tiene esta teoría, en dos sentidos: de una parte, es una fuente de posible crecimiento personal, ya que es posible reconocer nuestras partes ignoradas y temidas, para comenzar a trabajar por su desarrollo. De otra parte, el hecho de reconocer las reacciones emotivas que acompañan las manifestaciones de las funciones subdesarrolladas, tan pronto como se presentan, facilita el entendimiento y ayuda a manejar las fricciones cotidianas con personas de diferente tipología. Una labor de la escuela, en su tarea de buscar el desarrollo equilibrado de todas las potencialidades humanas, es la de desarrollar estas funciones y actitudes deficitarias.

De otra parte, en el campo de la psicología se ha tendido a analizar la cuestión de las diferencias de género bajo argumentos esencialistas en términos de déficit y de “envidias” sobre lo que falta o está disminuido en uno u otro sexo. La psicología de JUNG es en cierto modo una excepción, especialmente con el desarrollo que

han tenido sus teorías en algunas corrientes posteriores a su muerte. Como ya se dijo, además de su teoría de los tipos psicológicos, existen otros tres planteamientos de la teoría junguiana que son aplicables a las diferencias de género. Uno es el de la *proyección*, otro el de la *contrasexualidad* y un tercero es el de la *individuación*.

Para comenzar, la división en la historia de los seres humanos en dos sexos de los que se forman representaciones diferentes, que atribuyen características específicas de cada uno y excluyentes del otro, tiene consecuencias importantes en el funcionamiento psicológico de las personas. Cada uno de los sexos desarrolla fuertes imágenes y representaciones internas sobre lo masculino y sobre lo femenino; a la vez que una persona se identifica con una de ellas (la feminidad o la masculinidad), desarrolla otras representaciones inconscientes en torno al otro sexo (YOUNG-EISENDRATH, 1999). Estas representaciones y atribuciones sociales de género a la vez que abren posibilidades a determinadas conductas e identidades igualmente cierran otro tipo de alternativas²⁴.

El concepto de *proyección* es un componente importante en esta formación de las representaciones de género. Este concepto, compartido tanto por JUNG como por FREUD, puede entenderse como el proceso mediante el cual los contenidos de nuestro propio inconsciente son rechazados y percibidos en las otras personas (SHARP, 1994). Así, la combinación entre la imagen de género transmitida por los padres y los contenidos de género proyectados provocan un complicado juego de roles. Por ejemplo, si como producto de la socialización familiar una mujer se ve a sí misma ante todo como un ser femenino, pasivo y colaborador, tenderá a proyectar sus aspectos rechazados más activos, agresivos y autónomos a los demás, sobre todo a los hombres, en caso de poseer el estereotipo que representa a los hombres con estas características. De esta manera, las mujeres pueden acallar sus actitudes autónomas si asumen que los hombres son más independientes y racionales por naturaleza. A la vez, un hombre no llegará a percibir ni aceptar sus propias capacidades relacionales y orientadas al cuidado de los demás, si las percibe exclusivamente como propias de las mujeres. Y así sucesivamente, con lo cual ambos sexos pierden aspectos de sí mismos para siempre. Además, la *proyec-*

24 Pueden establecerse relaciones muy finas entre funciones, intereses, habilidades, destrezas, en lo que compete al desarrollo cognitivo, pero igualmente, estas funciones y su potenciación, definen opciones de vida, de relacionamiento con los otros, de posibilidades de afirmación o sumisión. Así puede considerarse que la "aptitud" hacia la tecnología se relaciona con la sensación y el pensamiento, mientras que el arte se asocia con el sentimiento y la intuición, entre muchas otras opciones. Lo interesante de la teoría es que no son inmodificables, y por el contrario son complementarias. Esto correspondería a nivel social con el reconocimiento que hacemos a través de toda esta innovación en el imperativo de fundamentar un nuevo orden social sobre el desarrollo conjunto del intelecto y el afecto, y de la autonomía y la orientación al cuidado de otros, para niños y niñas, hombres y mujeres.

ción es un mecanismo complejo que genera un juego dinámico e interpersonal ya que el receptor de la *proyección* en ocasiones “*se siente atrapado o forzado a poner en práctica la fantasía inconsciente de quien proyecta*” (Bion en YOUNG-EISENDRATH, 1999: 319).

La teoría de la *contrasexualidad* es otra perspectiva importante de la psicología junguiana al tema de género, ya que introduce algunas variaciones a lo que acabamos de decir. Según su concepto de la *contrasexualidad*, todos y todas poseemos interiormente una personalidad del sexo opuesto, derivada de los rastros del otro sexo. La contribución de tal concepto apunta principalmente a la problemática de la relación entre los géneros. JUNG se pregunta ¿cómo podría el hombre comprender a la mujer, y viceversa, si cada uno de ellos no tuviese psicológicamente una imagen del sexo contrario y complementario en su interior? (VÁSQUEZ, 1981). Los nombres latinos con los que JUNG identificó estas personalidades fueron el *ánima*, para la parte femenina en el hombre, y el *ánimus* para la parte masculina en la mujer; tanto el *ánima* como el *ánimus* representan los residuos de la experiencia que cada sexo ha elaborado de su contraparte sexual desde su vivencia psíquica interior. En sus manifestaciones como imágenes cargadas de afecto, estas subpersonalidades configuran todo aquello que poseemos del sexo opuesto en estado de latencia, “*una especie de alma gemela de potenciales tanto ideales como desvalorizados*” (YOUNG-EISENDRATH, 1999: 315).

El principal aporte junguiano es hacer ver que esas representaciones que tienen los individuos acerca del otro sexo, no pertenecen al “otro” sino que son elementos “propios”. El *ánima* en el hombre es su aspecto femenino interno, y el *ánimus* para la mujer es su aspecto masculino interno. Si se lo analiza con detenimiento, se descubre que el concepto de *contrasexualidad* tiene implícito un enorme potencial de conciliación individual y entre los géneros. Permite, por ejemplo, contrarrestar las proyecciones de género que llevan a actitudes devaluadoras dirigidas al otro sexo. Involucra al ‘sexo opuesto’ en nosotros mismos, permitiendo que se devuelvan las proyecciones a su dueño y llevando a que el esfuerzo se centre no en que cambie el otro sexo, sino en que cambiemos nosotros mismos. Se trata de que cada sexo descubra el hondo sacrificio que significa proyectar en el otro sexo cualidades que debido a esa proyección, nunca podría desarrollar en sí mismo.

Hay que ser cautelosos al contemplar las características asociadas con el *ánima* y el *ánimus*. Parte del riesgo surge de los estudios junguianos basados en la simbología de los mitos y cuentos de hadas, que llevan a analizar las representaciones tradicionales que tiene cada uno de los sexos, en las que lo masculino responde al *logos*, la racionalidad, la independencia y la objetividad, mientras que lo femenino se asocia con el *eros*, la capacidad relacional y la subjetividad. El

riesgo teórico que puede desvirtuar los beneficios mencionados de los conceptos de *proyección* y *contrasexualidad* en el campo de género, consiste en tomar los roles atribuidos al *ánima* y al *ánimus* como inmodificables, en lugar de verlos como resultado de circunstancias culturales y por tanto sujetos a cambio. En efecto, si los contenidos atribuidos al *ánima* y *ánimus* se consideran algo natural, lo que se estaría aceptando es la legitimidad de la desigualdad de los géneros. Por el contrario, es necesario comprender que el género es una construcción social y que por tanto los roles de género son flexibles; que las representaciones de *ánima* y *ánimus* “*se encuentran coloreadas por la cultura y, pueden, por tanto ser móviles y cambiantes en sus contenidos*” (VÉLEZ, 1999: 160).

Un trabajo de desarrollo personal consiste entonces en reconocer las iniquidades de género y esforzarse cada uno por modificarlas. Cuando hombres y mujeres insisten en sostener una marcada división entre los sexos, asumiendo que las mujeres son naturalmente más relacionales y los hombres más autónomos, están dejando de tener en cuenta el carácter cambiante de tales representaciones y se arriesgan unos y otros a perder para siempre partes vitales de ellos mismos.

Un cuarto concepto importante de la teoría junguiana y que complementa los anteriores es el de *individuación*, descrito por JUNG como el proceso de reconocimiento e integración de conflictos internos, incluida la contrasexualidad. Es el auténtico desarrollo de la personalidad que se logra al integrar de manera armónica todos los componentes contrapuestos como el de lo masculino y lo femenino. Este reconocimiento de la propia escisión aporta la habilidad para ‘desidentificarse’ de ciertos aspectos de la misma, lo que supone desarrollar la capacidad de autorreflexión para llevar a cabo cambios cognitivos pero principalmente, de comportamientos. Este concepto implica una creciente percepción de nuestra realidad psicológica, incluyendo el desarrollo de las cualidades del sexo opuesto. De esta manera presenta la capacidad potencial de cada sexo de integrar a su opuesto. Por ejemplo, para el hombre, integrarse con su *ánima* durante la *individuación* significa “*reconocer y diferenciar su función de sentimiento despreciado como algo propio de mujeres y reconquistar así su capacidad de amar las cosas*” (VÁSQUEZ, 1981: 2994). Lo mismo sucede con la mujer, que a partir de integrar el *ánimus*, logra recuperar y fortalecer los aspectos desvalorizados.

Son estos conceptos junguianos presentados acá de manera bastante sucinta los que consideramos de una gran riqueza teórica, por su utilidad pedagógica para promover el cambio en docentes y estudiantes de las instituciones educativas; permiten crear las bases para ofrecer espacios de reflexión sobre las imágenes y representaciones del sexo opuesto presentes en cada uno de nosotros, así como las consecuencias de las proyecciones, que sirvan de base a la posterior construcción de una Personalidad Moral que integre lo masculino y lo femenino, la autonomía individual y la orientación al cuidado.

3.3. ENFOQUES DE FORMACIÓN EN VALORES

El panorama de la problemática de formación en valores está íntimamente ligado con el de los problemas éticos de la sociedad contemporánea y de la filosofía moral actuales. En consonancia con ello pueden derivarse tres modelos de formación en valores de las posturas frente al carácter de los valores. Como ya se anotó, estas posturas pueden resumirse de una manera amplia en tres, según si los valores se conciben como absolutos y preestablecidos, como relativos, o como no absolutos pero que requieren de una búsqueda y justificación razonables.

Desde esta perspectiva, podríamos definir tres tipos de modelos básicos: 1) Modelos de inculcación y de transmisión de valores absolutos, 2) Modelos relativistas y, 3) Modelos de construcción racional de valores o de construcción de la Persona Moral.

Dentro de un enfoque de *Inculcación y transmisión de valores absolutos* el problema es simplemente escoger, muchas veces dentro de una opción culturalmente predeterminada, cuáles son los valores que deben ser transmitidos. Se parte de la existencia de unas normas y valores incuestionables que deben ser transmitidos. Los valores se encarnan en normas que regulan muchas veces minuciosamente la vida individual y grupal. Estos modelos implican la existencia de una autoridad moral que dictamina acerca de la corrección y validez de valores y normas. La intervención educativa de estos modelos tiende a ignorar los problemas de conflictos de valores y el conflicto es simplemente visto como una dificultad para llegar a poseer los valores y conductas adecuados. La concepción pedagógica de estos modelos parte de la existencia de un agente exterior que debe inculcar valores y moldear conductas según un canon establecido.

En los modelos *Relativistas* se niega la existencia de valores absolutos y por tanto de normas y comportamientos derivados de tales valores. Los valores son entendidos como un asunto de elección personal en la que es difícil llegar a acuerdos unánimes. Los criterios de elección de valores parten de las opciones personales y de las exigencias de las situaciones concretas. Se admite la existencia de conflictos de valores, pero se deja su solución a la decisión personal y a los acuerdos interpersonales. La intervención educativa de estos modelos relativistas simplemente busca que cada persona tenga una mayor claridad sobre sus propios valores. El modelo más conocido es el de *Aclaración de valores* de SIMON y RATH²⁵.

25 Véase: L.E. RATHS, M. HARMIN y S.B. SIMON. *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Uteha, 1967 (citado por PUIG, 2000).

Desde el punto de vista de la perspectiva de la *Formación autónoma de valores*, los procesos de formación en valores y de educación moral confluyen en la construcción personal autónoma y crítica de los propios valores. Lo decisivo no es el contenido específico de los valores, sino la manera como las personas construyen sus valores. Se trata de promover el desarrollo de la Persona Moral para que construya reflexiva y críticamente sus propias opciones de valor y sea coherente con ellas. En relación con la Personalidad Moral, los valores pueden ser entendidos en tres sentidos (PUIG y MARTIN, 1998):

- Los valores en cuanto criterios que permiten enjuiciar la realidad.
- Los valores como actitudes y predisposiciones personales que orientan la conducta.
- Los valores como normas concretas de comportamiento.

El desarrollo de la Personalidad Moral implica también la adquisición de un criterio para distinguir la frontera entre lo que reviste un carácter moral y lo que no. Este criterio está relacionado con la universalidad del valor y con la protección de las personas frente al daño. El desarrollo moral no consistiría en una simple internalización de valores y normas sino que responde, al menos parcialmente, a una tendencia humana universal hacia la empatía y asunción de roles, en el marco de la lógica del desarrollo psicogenético (KOHLBERG, 1976).

Los modelos de construcción racional toman como piedra de toque la necesidad de *propiciar las condiciones* para desarrollar la autonomía individual que conduzca, en un marco de conocimiento y respeto mutuo, a elaborar tanto colectiva como individualmente normas y valores.

Es posible distinguir dentro de este enfoque de formación autónoma diferentes aproximaciones según se conciba el proceso de construcción de valores y según se conciba el sujeto moral. Esto permite por ejemplo a PUIG hacer una distinción entre los enfoques estrictamente kohlbergianos, que se apoyan en la idea de un desarrollo progresivo del juicio moral y enfoques que pretendiendo el desarrollo de la autonomía conciben de manera más amplia al sujeto moral tales como el de la *construcción dialógica de la personalidad* propuesto por el mismo PUIG. Nuestra propuesta de formación en valores se apoya en este último modelo de PUIG, pero a su vez pretende ampliar la forma en que éste se aproxima al sujeto moral, atendiendo a lo que hemos llamado la *Pedagogía de la subjetivación* (de las dos se hablará más adelante, al caracterizar la propuesta). El otro componente básico es el de la Comunidad Justa que se explica a continuación.

3.4. COMUNIDAD JUSTA

¿Qué tantas oportunidades ofrece la sociedad de articular la doble dimensión del ejercicio de la reflexividad y la autonomía, con la participación comunitaria? Es en el ámbito escolar donde los individuos pasan una porción significativa de sus primeros años, y por ende es precisamente este espacio el potencialmente capaz de generar una experiencia comunitaria, es decir, de fuerte impulso identitario basado en la afectividad y la participación directa, como espacio contrapuesto a los efectos centrífugos y atomizadores de la lógica competitiva que se impone en muchos ámbitos sociales. El enfoque de Comunidad Justa basa su planteamiento en esta aspiración.

La forma en que la Comunidad Justa es entendida aquí, parte de la exploración pedagógica de KOHLBERG, pero no se debe entender su concepción y realización como meramente kohlbergiana; sus potencialidades y afinidades permiten definir un campo más amplio. Su procedencia es de índole psicopedagógica (desarrollada a partir de las teorías de PIAGET y KOHLBERG) y parte de la idea de que un potenciador del juicio moral es la interacción entre iguales y la discusión con quienes se encuentran en un estadio de desarrollo del juicio moral inmediatamente superior. La construcción colectiva de las normas hace de estos elementos algo mucho más vinculantes que una imposición heterónoma. Este enfoque hace parte de una tradición y sensibilidad asociadas con la idea de la democracia, y en particular con la idea de que ella misma tiene efectos formativos. Su concepción guarda afinidad con posiciones contemporáneas en el campo de la ética, tales como la ética comunicativa de HABERMAS, APPEL y CORTINA, pero también responde a algunos de los registros del comunitarismo, y su riqueza potencial radica en la posibilidad de ofrecer un marco de formación que conjugue las dimensiones ya señaladas.

Formulemos en su simplicidad el principio de Comunidad Justa: el ambiente formativo de la escuela debe ofrecer de manera amplia espacios de reflexión y diálogo en los que puedan seleccionarse de manera colectiva y en pie de igualdad entre todos sus miembros, las normas que atañen a la regulación de la vida colectiva de la escuela. Esto se encuentra en consonancia con el principio de la ética dialógica en el que deben ser descartados autoritarismos y paternalismos, para que lo que sea considerado moralmente correcto se determine a través de un diálogo entre todos los afectados por la puesta en vigor de la norma que se trate. Evidentemente, no es a través de cualquier diálogo sino de un diálogo orientado al ofrecimiento de buenas razones (CORTINA, 1995).

El enfoque de Comunidad Justa se apoya en dos diferentes tradiciones de educación moral. La primera es la tradición en el campo de la psicología de la cual son exponentes JOHN DEWEY y JEAN PIAGET, quienes proponen que la escuela debe convertirse en una democracia que alimente el desarrollo moral, brindando oportu-

tunidades para la decisión cooperativa. La segunda tradición se apoya en el planteamiento del sociólogo francés EMILE DURKHEIM quien propone que la escuela debe promover el desarrollo moral a través de la construcción de sólidas normas grupales que sean vinculantes para sus miembros. Estas tradiciones deben ser combinadas para evitar que desarrollen sus aspectos indeseables: la tradición democrática puede presentar una tendencia hacia el relativismo y el individualismo, y la tradición colectiva hacia el conformismo rígido y el autoritarismo (POWER y MAKOGON, 1995).

La perspectiva de Comunidad Justa hace de la construcción de la comunidad un objetivo explícito e intrínseco a la vida diaria de la escuela, en donde la posibilidad de sentirse un miembro de la comunidad está abierta a todos. El concepto de Comunidad Justa es a la vez un concepto operativo y un concepto ideal; es operativo en el sentido que hace operable una forma específica de regular la vida escolar y de establecer los valores y normas colectivos. Desde este punto de vista se apoya en un procedimiento sencillo: las normas, valores y decisiones que conciernen a la vida en común deben ser discutidos y decididos por todos los miembros de la comunidad escolar, encontrándose en pie de igualdad docentes y estudiantes. El concepto ideal hace referencia a los requisitos generales del modelo para hacerlo deseable, lo cual implica que para poder construir modelos de Comunidad Justa se hace ideal una escuela de dimensiones pequeñas en la que todos los miembros puedan implicarse en esta discusión.

Es necesario tener claro que la enunciación del principio de Comunidad Justa no prescribe una concepción substancialista de lo que es justo o injusto. A lo sumo detenta una concepción mínima. Lo justo implica un principio de igualdad fundamental y la capacidad de autodeterminación individual y colectiva del cual se derivan principios de no discriminación y de iguales posibilidades de participación y reconocimiento. En ello es afín a los principios consensualistas de las éticas del discurso y la postura rawlsiana de establecimiento consensual de los principios de justicia. La elaboración de los contenidos propios de la justicia tendrían que hacer parte del ejercicio de la comunidad. Aquí los tópicos de reflexión y los contenidos que puede aportar el debate contemporáneo resultan importantes. La necesidad de articular la participación con el reconocimiento a la diferencia, los problemas del disenso, la justicia entendida como reconocimiento y no sólo como distribución, son temas que deberían ser elaborados en el campo de la discusión colectiva de la Comunidad Justa. De esta manera la elaboración de las nociones y prácticas de justicia permitiría alimentar las posibilidades de apropiación personal de ideas más constructivas y solidarias de justicia. La formación de una conciencia sobre las implicaciones de la exclusión y la búsqueda de principios y prácticas de justicia, es un imperativo en los distintos conglomerados hu-

manos y con mucho más significación, en quienes tienen a su cargo la formación dentro de la escuela.

Para finalizar este apartado queremos abordar un problema que se plantea en la formulación del principio de Comunidad Justa: el alcance de la *participación igualitaria*. En la esfera política se ha defendido la idea de igualdad política, idea que proviene tanto de las tradiciones liberales como republicanas: un igual sistema de libertades individuales, una igual consideración de todos y cada uno ante la ley, un igual acceso a la decisión colectiva al menos en los primeros pasos. Igualdad como supuesto universalista: afecta a todos y a cada uno y, predicando lo mismo de todos y cada uno (THIEBAUT, 1998). Esta concepción pone entre paréntesis las diferencias reales y es en muchos sentidos una igualdad abstracta. Ahora bien, esta concepción predominantemente individualista puede conducir, como de hecho ha ocurrido, a la implantación de un egoísmo calculador reivindicador del propio interés, que da como resultado que los procesos que se pretenden democráticos no sean más que el resultado del equilibrio de intereses contrapuestos no motivados por consideraciones de interés colectivo.

En otro ángulo, desde PLATÓN, quienes recelan de la idea democrática siempre han visto con desconfianza el entregar el poder decisorio a las masas bajo el argumento de sus incapacidades —intelectuales, morales...—, argumentando como inconveniente su igualación con aquellos que poseerían la idoneidad para el ejercicio de la política. Estas posturas han defendido o bien la eliminación de la democracia o la práctica de democracias censitarias o de participación restringida. Los inconvenientes que puede encerrar una práctica igualitaria —que no igualitarista— deben ser reconocidos, pero ello no debe implicar la renuncia. Por ello el modelo de Comunidad Justa como veremos en la propuesta de innovación basa esta práctica, no en una idea individualista, sino precisamente en el hecho de que la participación en las decisiones colectivas desarrolla la capacidad de sentirse responsable del espacio comunitario —en este caso la Escuela—, creando normas y principios vinculantes, y fortaleciendo, a la vez, la identificación con el sentimiento de comunidad.

El reconocimiento de la igualdad en la participación no implica una nivelación igualitarista puesto que no pueden ser ignoradas las diferencias legítimas de la diversidad y las que hace necesarias la organización y la estructura escolar, a la vez que debe basarse en un sistema claro de derechos y deberes. Deja abierto sin embargo, un problema que debe ser resuelto de manera inteligente y equilibrada en el ejercicio mismo de la Comunidad Justa: ¿cuál puede y cuál debe ser el alcance del poder decisorio de la(s) asamblea(s) comunitaria(s)? Sea cual sea la respuesta que pueda darse a esta cuestión, es importante, como RONALD DWORKIN afirma, que en una concepción pluralista de la democracia, el alcance y la realidad

de los derechos que nos reconozcamos como ciudadanos y ciudadanas, dependerá en gran medida del proceso democrático mismo en el que nos constituimos precisamente como ciudadanos (citado por THIEBAUT, 1998).

4. EL ENFOQUE UTILIZADO

4.1. UNAS REFLEXIONES INICIALES

La orientación propuesta en nuestro proyecto de formación en valores nos coloca frente a la tarea ineludible de dar respuesta a dos interrogantes fundamentales. En primer lugar: ¿sobre qué fundamentos debemos y podemos apoyar nuestra concepción ética frente a la pluralidad de concepciones existentes? En segundo lugar: ¿en tanto proyecto de formación, ¿cuáles son las finalidades y los medios pertinentes para su realización? Las finalidades apuntan al tipo de persona y sociedad a la que aspiramos —es el ámbito de la utopía—, y los medios, a la tarea pedagógica que encuentra su justificación última en la relevancia dentro del contexto social y la eficacia de su estrategia. Las respuestas a estos interrogantes de índole ético-filosófica y pedagógica nos permitirán luego dirigirnos hacia una caracterización del enfoque de intervención de la innovación.

4.1.1. Reflexiones ético-filosóficas

Todo proyecto de formación en valores implica y precisa de una explicitación de sus fundamentos valorativos. En la clarificación de estos fundamentos se requiere establecer un diálogo fructífero entre filosofía, psicología y pedagogía; se hace necesario pensar el fundamento de las finalidades éticas, a la vez que se demanda una comprensión fenoménica de la constitución de los sujetos y finalmente, una acción pedagógica, formadora.

Este triple fundamento nos permitirá caracterizar los componentes teóricos subyacentes a la propuesta de innovación. Para ello definiremos tres aspectos o temas que por sus estrechas relaciones no se exponen de manera secuencial: un primer aspecto es una reflexión sobre la justificación filosófica y su ubicación dentro de las coordenadas teóricas de la discusión contemporánea de la filosofía política; un segundo es la elaboración de una concepción de sujeto y un tercero, los lineamientos generales de una propuesta pedagógica derivada de los dos anteriores.

Comenzaremos por el problema de la fundamentación que dé razón del porqué optamos por unos valores y no por otros. Para ello partimos de una breve aproximación al concepto de *valor*, el cual ha adquirido diversos sentidos a lo largo de la historia del pensamiento y de las diferentes disciplinas. En un primer momento, fruto de una preocupación ética y filosófica, los valores fueron entendidos como entidades absolutas, objetivas y extramundanas.

Al margen de las posiciones filosóficas que se asuman respecto de estas oposiciones podríamos considerar en un sentido amplio que “valor” puede ser aquello que es considerado bueno o deseable para un individuo o un grupo. En esta dirección se encuentra la distinción que hace BERKOWITZ (1998) de que un *rasgo de carácter* es una tendencia a actuar de un modo determinado, y un valor es una tendencia a creer en la bondad o maldad de una acción o estado de situación. La definición clásica de ROKEACH señala en una dirección análoga, al *valor* como una preferencia permanente para una conducta específica o para un estado de ser, pudiéndose distinguir en él un componente cognitivo y un componente afectivo.

Plantear un enfoque de formación en valores implica optar por una determinada concepción de lo que son los valores y de lo que significan en la vida de los individuos y las sociedades, pero implica también la definición de una opción valorativa. En tanto los valores encarnan construcciones humanas, sociohistóricas, que otorgan sentido, los valores en abstracto no son nada; sólo tienen sentido en la medida en que se expresan en la vida de los individuos y las sociedades. Los valores son realidades que otorgan sentido y proporcionan criterios para la acción, por tanto implican múltiples dimensiones y nos conducen a una consideración integral de la persona humana. Tal consideración nos permite concebir que pueda ser establecida una relación entre formación en valores y educación moral, en la que estas categorías se tomen como complementarias.

De otra parte, se requiere distinguir entre valores morales y no morales. Los valores están presentes en todas las dimensiones de la vida social y personal y varían de una sociedad a otra, de un individuo a otro. Existen valores religiosos, políticos, estéticos, etc. Las culturas y diversas sociedades poseen su propia tabla de valores e igualmente en los individuos se expresan diversos valores. TURIEL (1989) intenta establecer una frontera entre valores morales y no morales distinguiendo entre valores socioconvencionales y valores propiamente morales. BERKOWITZ (1998) concibe a los valores morales como creencias con carga afectiva relativa a la corrección de las cuestiones que son intrínsecamente perjudiciales y que poseen un carácter prescriptivo universal e inalterable. En una línea similar, las posiciones modernas afines a KANT establecen como valores morales propiamente dichos aquellos que pueden ser universalizables.

Sin embargo, esta demarcación de fronteras se hace problemática, cuando consideramos que la idea de que exista una moral poseedora de un carácter universal válido para todo tiempo y lugar es relativamente reciente y no ha sido la concepción dominante en la mayor parte de las sociedades hasta ahora conocidas, donde la idea de lo moral es equivalente a la moral del grupo o de la sociedad particular en la que se vive, lo que resulta en una diversidad de valores configurados diferencialmente en cada sociedad y cada cultura. La idea del universalismo y de la po-

sibilidad de justificar esa condición universalista a partir de un ejercicio de la razón individual es casi exclusiva de la tradición occidental. La posibilidad de establecer mediante determinada vía, valores absolutos frente a la postura de la relatividad de los valores, marca gran parte de la discusión y problemática acerca de la ética y la moral. Así vemos contraponerse una concepción universalista que intenta por diferentes vías establecer y justificar principios universales de la moral —como por ejemplo la postulación de una moral de los Derechos Humanos—, a una concepción particularista y contextualista que renuncia a la idea de los valores universales argumentando que los valores morales sólo tienen validez en condiciones socioculturales particulares.

En la discusión contemporánea se perfilan dos grandes corrientes que enfrentan en cierto sentido estas diferentes concepciones de valor: el liberalismo y el comunitarismo. La tradición liberal supone la primacía de la autonomía individual, del ejercicio de la libertad y de la garantía de derechos²⁶. Frente a esta posición ha emergido una crítica frente a la concepción abstracta del individuo: universalista, homogeneizadora, independiente de contextos y tradiciones. Los críticos desde la orilla del comunitarismo (MACINTYRE, WALZER, TAYLOR) postulan que la posición liberal y racionalista produce un grave déficit de vinculación e identificación ya que la verdadera solidaridad y participación sólo son posibles dentro de ámbitos comunitarios que superen el individualismo y la atomización²⁷.

Frente a la disyunción, y en general frente a la contraposición de las plurales concepciones éticas contemporáneas, GUILLERMO HOYOS (1997) propone que en lugar de acentuar las distancias entre diferentes concepciones de ética, se ensaye una forma de argumentación que las relacione, tratando de abordar los puntos de contacto antes que reiterar las diferencias. Se hace imperativa una posible vía de aproximación, que se encuentra en proceso de construcción en el campo de la filosofía moral y política entre el comunitarismo y las éticas consensual-discursivas. Para Hoyos es posible combinar las principales fortalezas de ambas corrientes: del comunitarismo y del contextualismo, su poder motivacional; y de las posiciones liberales discursivas su sistematicidad y exigencia de argumentación racional.

26 Se traduce en el ámbito moral y político en el establecimiento de normas, que si bien provienen de una de dos vertientes, no son necesariamente excluyentes: por un lado, la búsqueda racional de principios universales (ya sea de manera monológica o dialógica) o el establecimiento consensuado del orden político-social. Las posiciones modernas más destacadas asociadas a esta corriente son la ética comunicativa (APPEL, HABERMAS, CORTINA) y el neocontractualismo de JOHN RAWLS.

27 Este énfasis en el valor de las tradiciones culturales y éticas se traduce en un abandono de toda idea universal de los valores y en una relativización del valor de la argumentación y la razón como fuente de criterio ético. Lo importante sería, en palabras de MACINTYRE (1987): "...la construcción de formas locales de comunidad, dentro de las cuales la civilidad, la vida moral y la vida intelectual puedan sostenerse a través de las edades oscuras que caen ya sobre nosotros".

La posibilidad de hacer converger estas posiciones la plantea Hoyos a partir del establecimiento de una fenomenología de la moral que permita dar cuenta de manera amplia y no reduccionista de las realidades valorativas y éticas. Dicha fenomenología debería permitir tres cosas: en primer lugar la caracterización del sujeto moral, en segundo lugar, la de los sentimientos morales y finalmente, el establecimiento de un principio puente: la comunicación. En el sujeto moral se da no sólo su capacidad activa de reflexión y acción sino que igualmente debe tenerse en cuenta su estructura fundamentalmente contextualista, es decir, como modelado por la historia-cultura, como perteneciente a grupos humanos, como encarnado en una particular historia personal y como modelado en una cotidianidad que le es propia. Esta doble naturaleza permite conjugar el carácter universal del sujeto con el reconocimiento de las particularidades y las diferencias.

El puente comunicacional nos permitiría avanzar más allá de una posición dogmática en el campo de los valores que defina *a priori*, a partir de una cierta tradición o posición ideológica, una tabla determinada de valores, pero también evitar los peligros del escepticismo y/o el relativismo valorativo.

4.1.2. Reflexiones pedagógicas

La pedagogía es principalmente “la ciencia de la educación”, una reflexión sobre las prácticas educativas. Es por lo tanto un *saber* que pone de manifiesto la relación entre los fundamentos, los fines, los contenidos, la organización y los métodos en educación. De cualquier forma, el objeto de la pedagogía es el fenómeno educativo, cuya esencia es movimiento. La reflexión sobre éste, necesita más que descripción, explicación e interpretación; requiere la posibilidad de captar su dimensión práctica. Así, la pedagogía es una ciencia de y para la práctica, que coloca *a priori* una intención de aplicación inmediata y orienta la práctica. Se dirige al actor educativo para conocerlo y transformarlo. No hay que confundir la pedagogía con el quehacer educativo mismo, que es la labor del educador.

“[La pedagogía] es una teoría de la acción educativa, que no se agota en la descripción ni en la explicación, ni mucho menos en la búsqueda del método más apropiado para dictar una clase, sino que busca algo más allá de lo que se hace para mejorar dentro de un deber ser del hombre”. (TETAY, 1997: 44).

Por otro lado, la descripción y prescripción de técnicas y estrategias de la enseñanza-aprendizaje, es tarea de la *didáctica* que es parte de, pero no agota, la reflexión pedagógica.

“La didáctica se ocupa de los métodos más adecuados para transmitir un acervo cultural o científico. Es la parte metodológica de la pedagogía, la más estrictamente científica y la que se apoya en la lógica y la teoría de las ciencias. Responde a la pregunta de cómo enseñar matemáticas, cómo enseñar historia, filosofía, física, etc.”. (JARAMILLO, 1990: 28).

En razón de estas precisiones decidimos hablar de *camino pedagógico*, término que pretende resaltar cómo una pedagogía de formación en valores trasciende la mera aplicación de “didácticas” de aula. Un camino es una forma de aproximarse a algo, y a la vez que es un medio, recorrerlo es también un fin. De esta manera, la concepción de la institución educativa, la idea de Comunidad Justa y de equidad de género, como horizontes éticos de la propuesta, son la materia que nutre la reflexión pedagógica que se presenta en este capítulo.

La concepción propuesta deja de considerar los procesos que ocurren en el aula como los únicos en los cuales se desarrollan el aprendizaje y la enseñanza. La institución educativa en su totalidad, la escuela misma, *enseña* y también puede *aprender*. En las palabras de BRUNER (1997), “*La materia temática suprema de la escuela considerada culturalmente, es la propia escuela*”. Es en este sentido que la elaboración del componente pedagógico integra los conceptos desarrollados en el marco teórico, específicamente en el capítulo de los ejes conceptuales.

Enfrentarse a la formación en valores al interior de la institución escolar plantea diferentes interrogantes: ¿quién o quiénes son los principales agentes socializadores: los/as maestros/as o las/os estudiantes? ¿Cuáles son los elementos determinantes en la aprehensión de valores en las/os estudiantes? ¿Cómo enfrentar en este campo la multiplicidad de apreciaciones valorativas de la cultura actual y la diversidad de experiencias individuales al respecto? ¿Cómo integrar dentro de una concepción de formación en valores en la escuela, la idea de un *currículum* oculto que trabaja paralelamente al *currículum* manifiesto? ¿Es posible hacer de esta formación el tema de una asignatura?, ¿o debería hacer parte de todas las materias? ¿de toda la vida escolar?

La Ley 115 de 1994 plantea como enseñanza obligatoria “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad... y en general la formación en los valores humanos”, para la cual no existe asignatura específica. El decreto 1860, reglamentario de la ley, dispone que este campo de formación se trabaje bajo la modalidad de “proyectos pedagógicos”, actividad que introduciría al estudiante en la solución de problemas cotidianos que tienen relación directa con el entorno social. El proyecto pedagógico

“cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada”.

Por otro lado, en su artículo 24, la Ley General de Educación dice que la formación ética y moral se promoverá en los planteles

“a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación justa y recta de las normas de la institución”.

La Ley 115 intenta responder a la situación de los interrogantes planteados inicialmente, con la realización de *proyectos pedagógicos*, que tienen el objetivo de integrar diferentes aspectos de las otras áreas obligatorias, pero a la vez ponen de manifiesto que la formación en valores depende de cuestiones tales como el ambiente y los comportamientos del profesorado y personal administrativo. Sin embargo, el interrogante práctico no queda totalmente resuelto: ¿cómo hacer proyectos pedagógicos que “correlacionen”, “integren” y “hagan activos” los conocimientos, valores y actitudes de otras áreas? ¿Cómo modificar o mantener conductas y procedimientos tendientes a la generación de un ambiente propicio para la formación en valores en la institución educativa?

La concepción de la formación en valores como un *tema transversal* en el *currículum* puede, al menos inicialmente, aportar luz a este problema, ya que la idea principal de dicha concepción consiste en que el tema transversal debe ser asumido por el conjunto de la institución educativa.

El surgimiento y visibilización de los temas transversales surgió de la preocupación por temas tales como la educación para la convivencia, para la salud, la educación ambiental, entre otros, y del interrogante sobre si deberían hacer parte de todas las materias o estar en una sola (GANDIA, 2000).

En países como España, después de considerar estos temas como una asignatura más²⁸, o simples subtemas de otras materias, se ha llegado actualmente a la consideración de

“un planteamiento serio, integrado, no repetitivo, contextualizador de la problemática que las personas como individuos y colectivo tenemos planteada en estos momentos”. (GANDIA, 2000: 13).

La transversalidad de los temas se considera en una de las tres formas que se enuncian a continuación:

- Como líneas que cruzan todas las disciplinas escolares.
- Como proyectos concretos, que sean vertebradores, que aglutinen diferentes materias y permitan relacionar diferentes contenidos del *currículum*.

28 MORENO (1993) hace un análisis de cómo la organización disciplinar de la escuela actual es un resultado del legado griego. Tal vez esos temas a los que les hemos atribuido importancia por razones históricas se han convertido en verdaderas “torres de marfil” que nos impiden ver “las penalidades y sufrimientos de una gran parte de la humanidad —dentro de la que se encuentra la gran mayoría de la población escolar— a la que no conciernen estas prioridades” (pág. 20).

- Como espacios de transversalidad, en los que se da una combinación de las dos perspectivas anteriores. Se busca que la organización de las diferentes áreas del *currículum* esté impregnada del tema transversal, pero a la vez se dispone de ciertos momentos donde los estudiantes pueden, en proyectos interdisciplinarios, acercarse al desarrollo de los temas considerados.

Es por esta última modalidad que opta esta innovación, combinando la disposición de la Ley 115 sobre la realización de proyectos pedagógicos, con la idea del tema de formación en valores como línea que atraviesa diferentes áreas curriculares.

4.2. COMPONENTES DEL MODELO

Luego de las anteriores reflexiones sobre las coordenadas ético filosóficas y pedagógicas, entramos a considerar la caracterización teórica del enfoque que este proyecto propone. Formar en valores es una labor compleja, no sólo en su concepción sino también en su práctica. Además, la idea de que la Persona Moral se constituye en una construcción colectiva demanda una intervención tanto a nivel de la persona como de la institución escolar.

Abrazar en una innovación educativa esta complejidad es prácticamente imposible, si vislumbramos la influencia en el desarrollo de las/os estudiantes de, por ejemplo, los medios masivos y la familia. Una institución escolar, sin embargo, puede abordar el problema de la formación en valores desde una perspectiva integral. Para ello se necesita compromiso, potencial de cambio, capacidad reflexiva y autoconocimiento, estructuras flexibles pero firmes a la vez.

La innovación desarrollada pretendió en alguna medida alcanzar esta integralidad, abarcando diferentes elementos y niveles de la institución escolar. Por ello, el modelo acá propuesto tiene en cuenta las características y especificidades del plantel, especialmente en cuanto a sus avances en el campo moral y democrático.

Son numerosos los conceptos que sirvieron para comprender y abordar el trabajo, algunos de ellos se basan en enfoques ya descritos anteriormente, mientras que otros representan planteamientos diferentes cuya necesidad surgió de la dinámica misma del modelo. Es necesario integrar estos diferentes componentes en un esquema comprensivo y ordenar los diferentes elementos. Para ello, a continuación se intentará una aproximación a una caracterización del enfoque visualizando los diferentes componentes teóricos que intervienen en el modelo y que crean los cimientos para la intervención; como se trata de un esquema complejo, en la siguiente sección se establecen los aspectos básicos que se desprenden de lo anterior y que a la vez resumen el enfoque propuesto.

En el gráfico 1 se presentan los principales componentes de la propuesta, así como las categorías más importantes dentro de cada componente, bajo el supuesto que un proceso tan complejo como el de Formación en Valores, requiere para el desarrollo de sus diferentes etapas, de claridad y precisión sobre dichos componentes. Estos componentes se agrupan en cinco grandes categorías a saber: de enfoques, de insumos, de *currículum*, de contenidos y de evaluación.

Existe una gran interacción entre las variables de las distintas categorías y entre aquellas de una misma categoría. En los componentes de la categoría *enfoques*, tenemos las ideas reguladoras en las que se basa el modelo propuesto. En los componentes de los *insumos* se ha tomado en consideración el conjunto de características democráticas y morales del colegio y que sirven de materia prima al modelo. En los componentes de *currículum*, se mencionan las prácticas pedagógicas y aspectos curriculares a tener en cuenta para un adecuado funcionamiento del proyecto. En los *contenidos*, se establecen los tres aspectos de aprendizaje que debiera cubrir un proyecto de formación en valores, y finalmente dos variables referidas a la categoría de *evaluación*. A continuación se presenta de manera detallada cada una de las categorías.

4.2.1. Enfoques

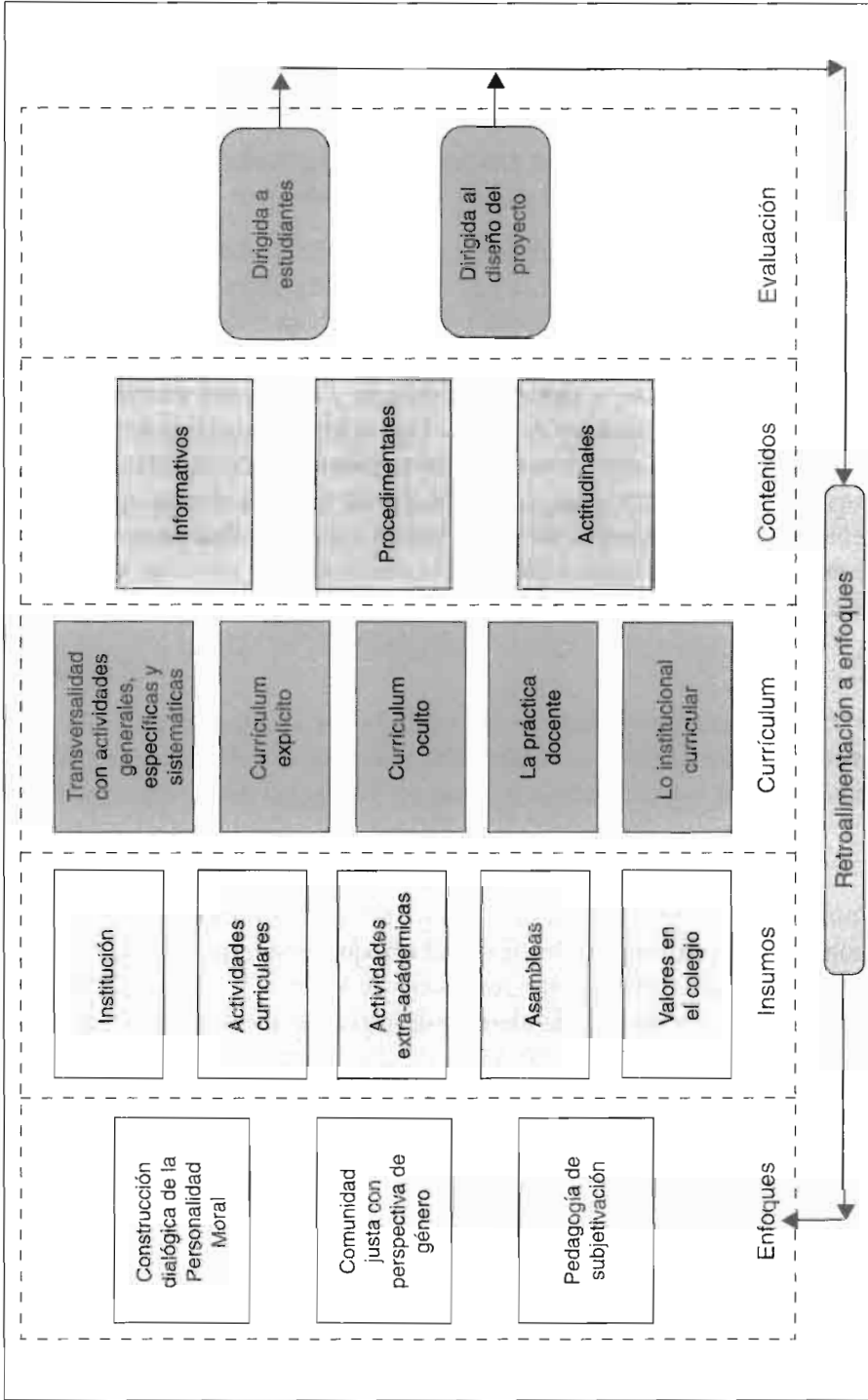
La propuesta está basada en los supuestos de los tres enfoques teóricos que sustentaron la experiencia: Construcción dialógica de la Personalidad Moral, Comunidad Justa con perspectiva de género y Pedagogía de la Subjetivación.

4.2.1.1. Construcción dialógica de la Personalidad Moral

Como se mencionó al hablar de los enfoques de Formación en Valores, nuestra propuesta se apoya principalmente en el enfoque propuesto por PUIG, el cual hace parte del modelo de Formación Autónoma de Valores. Sin embargo, la intervención hace uso igualmente de ciertas estrategias de inculcación y aclaración de valores, como se verá al hablar de los caminos pedagógicos de la propuesta. La fundamentación teórica de estos mecanismos fue explicada en la parte dedicada a los Ejes Conceptuales.

En cuanto a la Persona Moral, BERKOWITZ (1998) había señalado que uno de los impedimentos fundamentales para un planteamiento integrado de la educación moral ha sido la virtual ausencia de un modelo globalizador de la Persona Moral. De allí deriva una confusión retórica y surgen designaciones diversas como la educación de valores, educación moral, educación social, educación del carácter, educación democrática, entre otras. Tal confusión terminológica deriva de una falta de diferenciación analítica de términos y conceptos.

GRÁFICO 1. COMPONENTES DEL MODELO DE FORMACIÓN EN VALORES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO



Según BERKOWITZ (1995) la Persona Moral está constituida por cinco componentes: la conducta, el carácter —entendido como una tendencia del individuo a actuar de un modo determinado—, los valores —como representación de la bondad o maldad de una acción o situación—, el razonamiento moral, y la emoción. La pregunta derivada de estos componentes es: ¿cómo educar teniendo en cuenta la integridad de la Persona Moral?

BERKOWITZ propone los cinco componentes mencionados como una taxonomía aproximativa. PUIG (1998) ofrece una taxonomía más detallada, pero contemplando ya no los componentes de la Persona Moral, sino sus capacidades o dimensiones²⁹:

“Nos referimos a la formación de aquellas capacidades de juicio, comprensión y autorregulación que han de permitir enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan la vida moral de las personas y de los grupos en las sociedades abiertas, plurales y democráticas. Se trata, pues, de formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto, y de hacerlo en tanto que espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo para que sea realmente el último criterio de la vida moral”. (PUIG, 2000: 7)

La Personalidad Moral debe ser entendida entonces como el resultado de una organización sistémica: es una red formada por diferentes elementos que presentan diversos grados de heterogeneidad e integración. Como señalan PUIG y MARTÍN (1998) es esta red de elementos la que actúa conjuntamente frente a hechos o situaciones, pero no siempre de una manera homogénea. La educación moral busca incidir en este sistema de manera que cada individuo pueda ir construyendo autónomamente a través de la interpretación de sus experiencias una identidad moral enriquecida.

Una perspectiva afín con la construcción autónoma de la identidad moral es la asumida por el Grupo de Investigación Moral de la Universidad de Barcelona (BUXARRAIS, 1997) el cual define su enfoque como *construcción racional autónoma de valores*. En él la escuela se concibe como un espacio pluralista en donde sea posible la convivencia pacífica entre estudiantes y docentes, y en donde cada estudiante construya sus propios criterios morales a través de una elaboración colectiva de discusión y su forma de actuar en consonancia, sin que esto obste para que a la vez sea respetuoso de los diferentes tipos de personalidad de los demás, de sus estilos de vida y de sus opciones de carácter político, sexual, religioso y cultural, y que reconozca en el diálogo el instrumento para alcanzar posibles acuerdos.

29 Las dimensiones de la Personalidad Moral y la forma de desarrollarlas será tratado con amplitud más adelante.

Para alcanzar este ideal, el/la estudiante debe estar inmerso/a dentro de un proceso educativo en el que no sólo se adapte a las normas establecidas, sino también a que mediante el diálogo, trate aquellos temas que comportan un conflicto de valores. En este sentido, un programa de formación en valores debe incluir dentro de sus estrategias, el ofrecer espacios de reflexión individual y colectiva que permitan que el estudiante se enfrente críticamente a las realidades de la vida cotidiana; este análisis crítico de su realidad circundante permitirá la formación de hábitos de convivencia que refuercen valores como la justicia, la solidaridad y la cooperación (BUXARRAIS, 1997).

Este enfoque considera igualmente que ante un conflicto de valores es imprescindible el fomento simultáneo de la autonomía personal acompañado por el de la razón mediante el diálogo. Con el recurso del diálogo se logra que las decisiones se adopten considerando a todas las partes implicadas; de esta manera se trata de encontrar criterios para construir una vida personal y colectiva justa, aceptando la multiplicidad de ópticas y senderos que escogen nuestros semejantes y nuestros diferentes.

Como señala PUIG (1998), en la medida en que la moral no sea una imposición heterónoma, ni una deducción de axiomas incontrovertibles, o un hallazgo espontáneo, sólo queda una posibilidad: ser entendida como una construcción y reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas. No es pues una construcción del sujeto a partir de algún tipo de criterio determinado individualmente, ni tampoco una determinación social. Aunque la construcción es responsabilidad de cada sujeto, éste no crea de la nada sino que lo hace extrayendo de su experiencia moldeada socialmente y respondiendo —responsablemente— al contexto social en el que vive.

Según PUIG esta construcción de la Personalidad Moral requiere de la elaboración y articulación de ciertos elementos:

- Proceso adaptativo de socialización y adquisición de pautas sociales básicas de convivencia, y de configuración y reconocimiento de los puntos de vista personales. Pero esto sólo es una base de construcción y no el horizonte último de la formación moral.
- Transmisión de elementos culturales valorativos que pueden ser considerados deseables, no necesariamente vinculados a la trama social —elementos éticos de diversas tradiciones, modelos, etc.—.
- Desarrollo de capacidades de juicio, comprensión y autorregulación orientadas a la formación de una conciencia moral autónoma.

- Construcción de la propia biografía en la que se plasman creativamente los valores —éste es el nivel concreto e individual de la construcción de la Persona Moral—.

Esta construcción está condicionada por las experiencias que proporciona el medio social y cultural, que aporta contenidos a través de la modelación de formas de vida, hábitos sociales y valores morales. Pero esta vida de experiencias está sometida muchas veces a situaciones de controversia y conflicto moral, que permiten llevar a problematizar algún aspecto adquirido en el proceso de socialización. A partir de tal problematización surge la posibilidad de que el sujeto desarrolle una capacidad crítica que implica la intervención de tres factores: experiencia, sensibilidad y diálogo³⁰.

La construcción crítica de la Personalidad Moral supone dialogar con la realidad, con los demás y con la tradición y esto se logra bajo la condición de un diálogo en condiciones óptimas (elaboración del juicio moral)³¹, en situaciones contextuales (comprensión) y un diálogo consigo mismo (reflexividad, autorregulación).

4.2.1.2. Comunidad Justa con perspectiva de género

OSER (1998) señala en sus mandamientos sobre la educación moral que no debe adelantarse un programa que busque incrementar el desarrollo moral sin implementar complementariamente algún tipo de Comunidad Justa. El presupuesto subyacente es a la vez elemental y esencial: es estéril promover algún tipo de desarrollo moral sin brindar a la vez un ambiente coherente que permita desarrollar y aplicar las competencias adquiridas, que refuerce positivamente las actitudes y conductas de mayor nivel moral. Puede suceder que la falta de coherencia entre estos dos componentes desemboque en formas de cinismo:

“sabemos perfectamente lo que es correcto, podemos aparentar hacerlo, pero en realidad no nos importa”. O que se imponga un modelo heterónimo en la acción: “lo hago porque es lo que esperan de mí y porque si no, puedo ser sancionado”. (OSER, 1998: LIPMAN *et al.*, 1992).

30 Así concebida, la crítica es una capacidad intersubjetiva. Nunca se es crítico aisladamente, sino dialogando con los demás. Pero la crítica es también una capacidad que depende del tono emocional. Nunca se es crítico tan sólo razonando; se es crítico razonando y sintiendo. Este fue un supuesto de vital importancia en el desarrollo del proyecto, ya que la intervención pedagógica, como se verá más adelante, trató de articular experiencia, sensibilidad y diálogo.

31 La Comunidad Justa ofrece precisamente estas condiciones.

Así por ejemplo, es poco valioso fomentar una mejor forma de juicio moral y una consideración de los derechos de los demás si no existe una situación colectiva donde se permita valorar y discutir acerca de esos derechos, junto con la presencia de un sistema de control y defensa de los mismos. La propuesta de Comunidad Justa busca brindar un espacio colectivo donde los individuos puedan interactuar dentro de un marco coherente de manera que puedan desarrollar habilidades y actitudes acordes con un mayor nivel de desarrollo moral. Paralelamente, la construcción de comunidad en el espacio de la escuela podría ser una respuesta al descontento que las relaciones individualistas está suscitando entre profesores, estudiantes y padres de familia, así como al malestar que genera la aparición de relaciones sociales instrumentales y competitivas que atomizan los espacios sociales.

Pero esta concepción operativa no debe entenderse como un cierto tipo de procedimentalismo para decidir acerca de normas y valores, sino que implica la opción por unos valores fundamentales en los que adquiere sentido la propuesta de Comunidad Justa. Estos dos valores fundamentales podrían ser enunciados como autonomía y cuidado de los otros.

La *autonomía* es uno de los criterios que permite evaluar el desarrollo moral. Aunque la noción de desarrollo moral puede variar de una posición teórica a otra, en sus líneas esenciales podría considerarse que el desarrollo moral se mueve en una línea que parte de la actitud egocéntrica y se dirige hacia una actitud prosocial en la que se consideran los intereses y derechos de la comunidad.

El *cuidado de los otros*, a su vez, implica una capacidad de respuesta sensible y atenta a la experiencia de los demás (POWER y MAKOGON, 1995), referida en primera instancia a sentimientos de interés y solicitud por otros. El aspecto moral del cuidado surge cuando el lado emocional del cuidado es moldeado por la comprensión de los otros a través del llamado *role-taking*, es decir, de la capacidad de ponerse en el lugar de los otros, en un esfuerzo por comprender su situación, sus emociones y sus formas de pensar.

En la Comunidad Justa, el cuidado de los otros es un presupuesto fundamental, y se constituye en el factor aglutinador de la comunidad. El cuidado es en muchas situaciones un resultado de las relaciones voluntarias y está dirigido a los miembros de pequeños grupos con los cuales se establecen relaciones más estrechas, que excluyen a otros. La norma de cuidado obliga a tratar no sólo con respeto, según las exigencias de justicia, sino con interés, a todos los miembros de la comunidad. La promoción de esta norma de cuidado, que tiene su contraparte en la evitación del daño, es responsabilidad de los adultos que hacen parte de la Comunidad Justa. Aunque las personalidades morales en formación puedan tener caren-

cias al respecto, es un deber de quienes la promueven el mantener una elevada exigencia de cuidado y respeto hacia los demás. El cuidado debería ser una característica tanto de los individuos como del grupo en su conjunto.

Es justamente a partir de la idea de que la discusión e interacción entre iguales es un potenciador del desarrollo moral y de la necesidad de brindar una atmósfera moral consecuente con los principios de autonomía y solidaridad, que KOHLBERG y sus colaboradores desarrollaron proyectos educativos basados en la idea de la Comunidad Justa.

El enfoque de Comunidad Justa considera los valores (normas) como producto de la vida escolar, muy en especial de su entorno moral y su estructura gubernativa (BERKOWITZ, 1998). Un agente moral maduro es capaz de reflexionar sobre un problema moral y emitir un juicio moral racional al respecto, con independencia de las influencias exteriores. La Comunidad Justa puede ser entendida como una comunidad orientada a la democracia y al autogobierno. Desde esta perspectiva la autonomía moral sólo podría surgir de una organización estructural y curricular que favorezca paulatinamente las formas de autogobierno. Los principios de Comunidad Justa están apoyados en razones pedagógicas que eligen la democracia como medio privilegiado para promover el desarrollo moral (KOHLBERG *et al.*, 1997). En primer lugar, dado que las reuniones democráticas se ocupan de problemas y soluciones de la vida real, pueden promover con más eficacia el desarrollo moral que otras herramientas basadas en situaciones hipotéticas o distantes de la vida cotidiana. Por otro lado, el establecer una relación igualitaria, estimula a los/as estudiantes a pensar por sí mismos y a no depender de autoridades externas que les indiquen lo que es correcto; y en tercer lugar, otorga la posibilidad de que se aprendan los valores democráticos en la práctica.

La coordinación entre las fases del desarrollo moral y el alcance de los procedimientos de Comunidad Justa nos conduce a ponderar las relaciones entre autonomía y heteronomía que se dan en las diferentes fases de desarrollo, y a preguntarnos cuál es el grado de autonomía práctica y de autogobierno que es posible conceder, de acuerdo a cada etapa de desarrollo.

Es necesario destacar que en particular las experiencias desarrolladas por KOHLBERG y colaboradores (1997) optaron por aplicar el modelo en escuelas secundarias, bajo el supuesto de que en la adolescencia aparece la posibilidad de adquirir habilidades cognitivas que permiten considerar de manera racional los derechos e intereses colectivos, y hacer uso de principios universalizables. Así, por ejemplo, una orientación marcadamente egocéntrica y regida por la consideración de premios y castigos propios de la fase 1 de KOHLBERG, no podría servir de

base para instaurar una Comunidad Justa plena³². En otras palabras, en fases anteriores al estadio 4 no podría existir una base adecuada para conferir la autonomía plena a los estudiantes acerca de las normas de la comunidad. Esto, sin embargo, no es impedimento para promover alguna forma de Comunidad Justa en niños y niñas que se encuentren en un nivel inferior pues la posibilidad de educar la razonabilidad ética a través de la discusión entre iguales está presente desde los primeros años escolares (LIPMAN, SHARP y OSCANYAN, 1992). Al respecto es importante destacar el carácter preformativo que tiene el uso de procedimientos deliberativos y decisivos comunitarios; el realizarlos conlleva el desarrollo de habilidades comunicativas, de juicio moral y de empatía que se desarrollan en el ejercicio mismo de la deliberación y la decisión, y sería un error pensar que habría que esperar algún nivel de maduración de estos elementos para “arriesgarse” a un ejercicio de Comunidad Justa.

El modelo de Comunidad Justa, en la medida que intenta conciliar la autonomía con el respeto y la solidaridad, es una forma de construir valores de convivencia que ponderen las contradicciones de todo tipo: de motivación, de intereses, de género, de clase social. El proyecto de Comunidad Justa pretende llevar por consiguiente la integración de las diferencias reconocidas y es aquí precisamente donde es decisivo considerar las fuentes de diversidad que configuran las identidades de quienes participan en una comunidad. Las fuentes de la diferencia dependiendo de los espacios culturales y sociales pueden ser cartografiadas de manera muy diversa; una diferencia significativa en todas las sociedades es la construida alrededor de la identidad de género. A pesar del discurso imperante de la igualdad de los sexos, las discriminaciones y valoraciones tradicionales siguen vivas en la cultura y en la escuela, muchas de las veces de forma inconsciente e incuestionada. La idea de lograr una Comunidad Justa tendría que integrar de manera equitativa tanto lo masculino como lo femenino.

4.2.1.3. La Pedagogía de la Subjetivación

Si bien el modelo propuesto tiene gran afinidad con la idea de la *construcción dialógica de la Personalidad Moral*, la manera como se concibió la perspectiva de género hizo necesario que la idea de este enfoque se complementara en la práctica con lo que SAENZ (1996) ha llamado la *Pedagogía de la Subjetivación*.

32 Los seis estadios del juicio moral de KOHLBERG son: Nivel A- Preconvencional: Estadio 1: Castigo y obediencia, Estadio 2: Designio e intercambio individual instrumental; Nivel B- Convencional: Estadio 3: Expectativas, relaciones y conformidad mutuas interpersonales, Estadio 4: Mantenimiento del sistema social y de conciencia; Nivel C- Posconvencional y de principios: Estadio 5: De derechos prioritarios y contrato social o utilidad, Estadio 6: De principios éticos universales (RUBIO, 1996).

Podemos de nuevo recordar el aporte de CARL G. JUNG acerca de las funciones y actitudes psicológicas, aplicado ahora a lo pedagógico de la formación en valores. Partiendo de que los individuos perciben y evalúan la realidad a través de las cuatro funciones, *pensamiento*, *sentimiento*, *sensación* e *intuición*, es interesante reflexionar sobre las implicaciones de esta perspectiva en el diseño de un programa de valores, ya que debería incorporar actividades que pudieran ser asimiladas por los/as estudiantes a través de esas cuatro funciones:

- A través del *pensamiento*: se busca que alumnos y alumnas conozcan, evalúen y discutan desde la razón la información relacionada con valores (conceptos, principios y hechos).
- A través del *sentimiento*: se pretende que existan etapas de sensibilización en las que medie el afecto, el juego y la vida cotidiana, para comprender de manera vivencial los valores.
- A través de la *sensación*: se buscan cambios de comportamiento desde la experiencia sensorial, la danza y la expresión corporal.
- A través de la *intuición*: se promueve la transformación de actitudes desde lo simbólico, las metáforas y analogías, principalmente utilizando narraciones literarias, dibujos y arte en general.

Asimismo, este programa debería respetar tanto las dinámicas de aprendizaje de individuos con actitudes extravertidas como la de los introvertidos. Es necesario tener en cuenta que los niños extravertidos se re-crean aprendiendo mediante estrategias “exteriores” que involucran la interacción con los demás, mientras que los introvertidos lo hacen mediante exploraciones interiores por lo que son aconsejables estrategias relacionadas con leer, descubrir la naturaleza, escuchar música, dibujar, jugar solos e inclusive soñar despiertos. Los docentes deben entender que es una cuestión de formación en valores el respeto por la diferencia de actitudes y que deben, por lo tanto, valorar igualmente las actividades dirigidas a unos como a otros.

La *Pedagogía de la Subjetivación* pretende colocar en pie de igualdad, y reequilibrar la promoción de los aspectos racionales y cognitivos con las dimensiones emotiva y sensible del sujeto. Se trataría de desplazar el énfasis en las nociones de verdad, racionalidad y obligación moral para girar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo. De esto se desprende en el ámbito pedagógico el que se asuman con igual nivel de importancia los lenguajes no racionales de expresión artística y estética, dejando atrás la idea que son simples aditamentos lúdicos o de formación del “gusto”, para entenderlos como formas privilegiadas de creación de sí mismo y resignificación de los propios valores (SÁENZ, 1996).

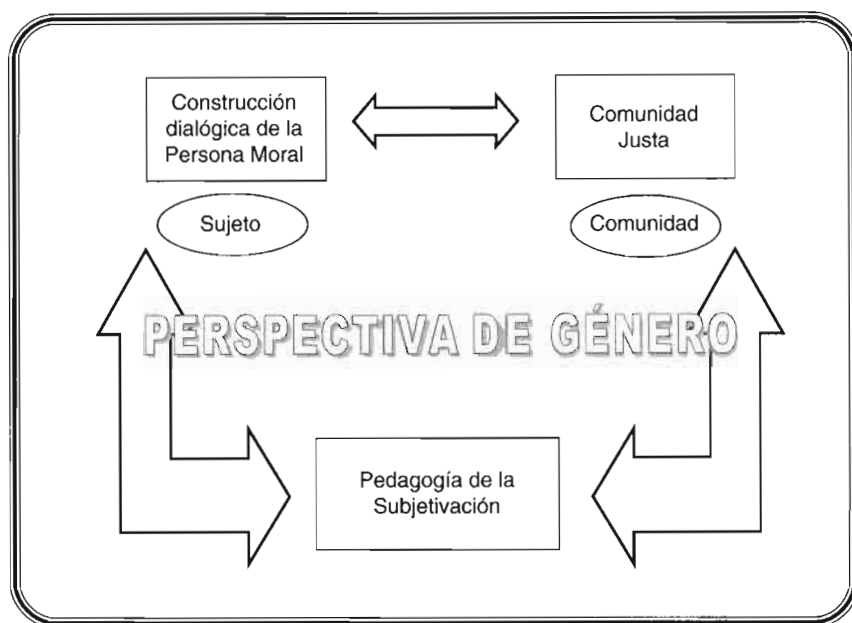
Este enfoque lleva implícito el desarrollo de las prácticas de la escuela coeducativa, ya que tiende a desarrollar en niños y niñas tanto las funciones tradicionalmente consideradas masculinas (pensamiento y sensación) como las que generalmente se asignan a lo femenino (sentimiento e intuición). En un plano de igualdad, se busca revalorizar lo masculino y lo femenino, pero reconociendo sus diferencias específicas, tanto en sus dimensiones psicológicas, interpersonales y socioculturales. El hecho de propiciar por igual los dos tipos de actividades genéricas, permite desarrollar el polo contrasexual en los niños (reforzando lo femenino) y en las niñas (reforzando lo masculino).

Igualmente lleva a contemplar en la formación efectiva de valores el reconocimiento genuino de una amplia gama de ellos, asociados tanto con lo masculino como con lo femenino. La integración de este par de opuestos en el interior de las personas contribuye a hacer a las personas más individuadas y más plenamente humanas. En la medida en que se les ofrezca la oportunidad de participar en espacios en los que se fomente la valoración asociada a lo masculino y lo femenino, se estará contribuyendo a un desarrollo psíquico que permita un mejor conocimiento entre los géneros y se favorecen a la vez las relaciones que se establecerán en todos los escenarios sociales.

Este tipo de acciones pedagógicas contribuyen a construir y valorar una cultura matrística que complemente la patriarcal, en la que se desarrollen redes caracterizadas por acciones y emociones que revaloricen valores como participación, inclusión, colaboración, comprensión, acuerdo, respeto y preocupación por el bienestar del otro, que tanto se relacionan con la construcción de una sana democracia (MATURANA, 1998) y con la idea de Comunidad Justa. Asimismo, permiten develar imágenes arraigadas acerca del Otro, generalmente estereotipadas, degradadas o idealizadas. Adicionalmente, el reconocimiento de la presencia en cada sujeto de componentes femeninos y masculinos, su relación con la maduración (autonomía), así como las ventajas de dicha integración en la psique, guardan estrecha relación con el tenor de esta propuesta, favoreciendo su aplicación en las relaciones de género.

Como se observa en el gráfico 2, el modelo propuesto combina estos tres enfoques: de una parte la *Construcción Dialógica* con la intervención pedagógica guiada por el enfoque de la *Pedagogía de la Subjetivación*. De otra, se parte de una concepción que presupone la interacción entre el sujeto (*Persona Moral*) y la comunidad (*Comunidad Justa*). Éstas son, de hecho, realidades que se retroalimentan, es decir, que la construcción del sujeto se acompaña de la construcción de la comunidad. En suma, se podría caracterizar el enfoque de la intervención como *integral, constructivo, dialógico y potenciador de la subjetividad*.

GRÁFICO 2. COMPONENTES DE ENFOQUES DEL MODELO



4.2.2. Insumos

Como se muestra en el gráfico 1, en los componentes de los *insumos* se consideran el medio en el que se va a hacer la intervención, así como sus particularidades existentes en el campo ético-democrático: la institución, las actividades extra-académicas y las curriculares, las asambleas y los valores acordados.

4.2.2.1. La institución

En el enfoque, la institución tiene una enorme importancia para el programa de formación en valores ya que es a través de todas sus actividades y estructuras que se transmiten los valores en la escuela, por lo tanto, son también asuntos que conciernen a la formación moral la estructura institucional, con su propia organización, sus niveles jerárquicos, su división de funciones, y la flexibilidad o rigidez de su estructura organizacional. Esto explica que en la intervención se realicen reflexiones con los/as docentes sobre estos aspectos.

Los procesos de aprendizaje de valores no ocurren exclusivamente en los espacios cerrados del aula, como resultado de la aplicación de técnicas didácticas, sino que involucran a la vida institucional en su conjunto. Partir de esta idea supone que no es el maestro el único agente formador, si bien es un actor fundamental,

sino que es la institución en su conjunto, con su cultura particular y su clima moral, la que enseña. La vida en la institución puede dividirse principalmente en dos tipos de actividades: las actividades curriculares y las extra-académicas.

4.2.2.2. Actividades curriculares

En estas actividades es donde se definen y desarrollan los diferentes objetivos pedagógicos, asignaturas, proyectos, dimensiones, competencias, logros, contenidos y métodos pedagógicos. Es el *currículum* explícito, tanto en su concepción y enunciación, como en su dimensión práctica.

En este nivel, la propuesta se basa en la idea de transversalidad, desarrollada en el siguiente componente, y asumida por el colegio en su proyecto pedagógico como “ejes de cohesión transversal”. Como se verá, estos ejes de cohesión fueron trabajados colectivamente por un grupo de docentes con la dirección del equipo innovador alrededor de los conceptos de Dimensiones de la Persona Moral. Si bien para el desarrollo de estas capacidades son importantes los caminos pedagógicos que se pueden aplicar en un proyecto con los estudiantes y en espacios grupales estructurados como las aulas y las asambleas, existen otros ámbitos y actividades de la organización escolar que contribuyen a formarlas.

4.2.2.3. Actividades extra-académicas

Son las actividades no guiadas por una planeación explícita. Aquí se encuentran por ejemplo, las acciones disciplinares llevadas a cabo dentro y fuera del aula, las relaciones personales docente-alumno, y todo lo que se considera extra-académico, como los espacios de recreo, descanso, celebraciones. Este es el ámbito privilegiado de la circulación implícita de representaciones y valores, dentro del cual nos interesaron especialmente las valoraciones sobre lo masculino y lo femenino, y que constituyen una dimensión fundamental del *currículum* oculto.

Se parte de que los valores son transmitidos en la *vida cotidiana* de la institución, por medio de *informaciones, comportamientos y actitudes*³³, entendiendo la *vida cotidiana* como el escenario en donde se suceden los acontecimientos que dejan huella en los individuos. Es el punto de encuentro de lo posible con lo deseable, y de lo dialéctico. Allí se construyen los valores y la capacidad de interactuar con los otros, lo que hace necesario, principalmente en los/as docentes, un ejercicio de autoconocimiento que tienda a hacer consciente esta transmisión.

33 En correspondencia con esto, se considera que los contenidos de aprendizaje en un proyecto de formación en valores deben incluir estos tres aspectos, como se plantea más adelante.

Estas prácticas también son el escenario de la *participación*, es decir, la posibilidad de libre expresión y de pensamiento, de construcción dialógica de los valores, que permite desarrollar un sentimiento de identidad. Los conceptos de participación y vida cotidiana serán desarrollados más ampliamente en la parte dedicada a la justificación de los caminos pedagógicos.

Por ahora valga decir que la idea de una participación de los/as estudiantes en la creación de valores y normas de convivencia es de hecho un *ideal* al cual tiende toda escuela que pretenda ser verdaderamente democrática y a la vez, es el *horizonte* al cual tiende el objetivo de desarrollar una comunidad educativa justa. Se hace énfasis en las palabras *ideal* y *horizonte*, no porque se consideren objetivos nunca alcanzables, sino porque son finalidades que guían la acción, acción destinada a la creación de *condiciones* para que la Comunidad Justa pueda darse. Esas condiciones están básicamente resumidas en el objetivo de desarrollar las *dimensiones* del sujeto moral. La innovación se centró en la creación de estas condiciones apropiadas para el desarrollo de la Comunidad Justa.

4.2.2.4. Asambleas

Como se mencionó anteriormente, para que se desarrollen apropiadamente las dimensiones morales, es deseable la práctica de una forma de Comunidad Justa en la institución. El Colegio Agustín Nieto Caballero desde su inicio ha desarrollado un mecanismo deliberativo, la asamblea, afín a los principios de Comunidad Justa. La innovación pretendió reforzar esta actividad, con la participación de los miembros del equipo y algunas sugerencias para su desarrollo, lo que fue particularmente importante durante el primer semestre del trabajo. La formación de una Comunidad Justa y de la Personalidad Moral son, a su vez, posibles por una construcción dialógica de los valores.

4.2.2.5. Valores institucionales

Otro aspecto a tener en cuenta en los insumos es la existencia de los valores que la comunidad educativa ha escogido democráticamente: Transparencia, Buena intención, Responsabilidad, Respeto y Compromiso³⁴.

34 Al respecto, BUXARRAIS afirma que es necesario también que el colegio discuta y defina las actitudes que los maestros deben mostrar ante estos valores, así como ante los valores que vayan en detrimento de éstos (los antivalores) y ante otros tipos de valores que la institución pueda entender como de libre posesión por parte de los alumnos y alumnas. Es, según esta autora, conveniente diferenciar tres tipos de valores (BUXARRAIS, 1990):

Los *compartidos* por los integrantes de las instituciones, como son los valores mencionados del CANG, elegidos democráticamente por la comunidad educativa. Son valores que se desea que los estudiantes (y

4.2.3. Componentes de *curriculum*

Como se dijo en la reflexión pedagógica que inicia este capítulo, esta innovación escogió la perspectiva de transversalidad de la formación en valores que combina la realización de un proyecto pedagógico, según está estipulado en la Ley 115/1994, con la concepción del proyecto como una línea que cruza todas las disciplinas escolares. Con esta doble perspectiva, la educación moral no queda relegada a algunas horas de clase semanales, sino que se busca que lo que se haga dentro de cada aula en relación con la formación moral, se inscriba dentro de la acción conjunta del plantel y dentro del proyecto educativo institucional.

Sin embargo, es importante reconocer que la definición de lo que sería un proyecto pedagógico de formación en valores con perspectiva de género, y la forma como esta última se incluiría en las demás áreas curriculares, no es tarea fácil. Los temas transversales no deben ser vistos como nuevos contenidos que se añaden a un currículo ya complejo, sino que deben ser considerados como el eje en torno al cual giran los demás temas del *curriculum*. Las materias, en este sentido, son más instrumentos o medios para adquirir las finalidades que fija el tema transversal, y que constituyen la esencia de las *finalidades formativas de la institución en su totalidad*.

Para que esto pueda lograrse, se necesita el compromiso de todos los miembros de la institución alrededor de las ideas básicas dadas por el tema transversal y las finalidades que quiere alcanzar el establecimiento. Y se necesita, por otro lado, que la concepción y aplicación del proyecto pedagógico con los estudiantes se acople a las características de la institución y de los estudiantes, a la vez que mantenga los ejes generales y básicos del enfoque que se le ha dado al tema transversal.

Es necesario que la innovación de formación en valores se desarrolle a través de estrategias o caminos pedagógicos tanto *generales* que promuevan el clima

docentes) conozcan y asuman, y ante los cuales los docentes deben tener una beligerancia positiva, o sea de apoyo y fomento definitivo.

Los *No compartidos, contradictorios con los "compartidos"*, son autivalores, por ejemplo la invalidación en el CANC. Se quiere que los/as estudiantes los conozcan pero que los rechacen, y ante los cuales los/as docentes deben tener una beligerancia negativa, de manera drástica y firme. Como se puede suponer, este aspecto tiene una relación directa con las normas y con las regulaciones institucionales, concretamente con el Manual de Convivencia.

Los *No compartidos pero no contradictorios con los "compartidos"*, que hacen referencia a opciones individuales válidas para la persona, como puede ser la opción religiosa, o una opción política. Son valores que muchas veces son socialmente controvertidos. Se desea que los estudiantes los conozcan y que puedan optar por asumírselos o no, de manera autónoma. Y ante ellos, los docentes deben adoptar una actitud activa, promoviendo la reflexión pero manteniendo una posición neutral.

moral colectivo, como *específicas*³⁵ para el desarrollo de las dimensiones concretas escogidas por el colegio como las prioritarias. Por último, se requiere que estas estrategias sean *sistemáticas*, es decir, que se apliquen con continuidad y consistencia por todos los/as docentes en sus respectivas asignaturas.

Sin embargo, queda aún sin resolver un interrogante planteado al inicio de la reflexión pedagógica: la implantación de un tema transversal como la formación en valores, al centrarse prioritariamente en el *currículum* explícito, no enfrenta el problema que plantea la existencia de un *currículum* oculto. Es necesario tener en cuenta que los procesos de formación desarrollados por medio de las prácticas pedagógicas constituyen lo que se ha llamado la “enseñanza indirecta”, concepto que es complementario del de *currículum* oculto ya que evidencia que la transmisión inconsciente de representaciones, actitudes y valores propia del *currículum* oculto contiene una dimensión formativa. La reflexión sobre estos procesos de enseñanza indirecta es uno de los aspectos menos desarrollados en las propuestas pedagógicas de formación en valores. Prestarles atención implica un trabajo en doble vía: individualmente a nivel del desarrollo personal de los formadores; colectivamente, a nivel de la estructura institucional.

Una mirada al *currículum* oculto requiere que cualquier esfuerzo por formar en valores integre en su mirada aspectos tales como actitudes, comportamientos y valores de los miembros de la institución, el clima moral de la misma, y los procedimientos organizacionales que inciden de alguna manera en la regulación de la vida escolar. En una palabra, se requiere una mirada y actuación sobre la cultura escolar (PÉREZ, 1998). Ésta consiste en el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social, que implica la dinámica de la relación entre las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos al interior de la institución.

De allí que en la formación en valores deban estar involucrados diferentes niveles de la vida escolar, que se han llamado en esta innovación el de *la práctica pedagógica* y el *institucional-curricular*. La visualización de diferentes niveles en la formación en valores del centro escolar debería, evidentemente, estar plasmada en el Proyecto Educativo Institucional y en el Manual de Convivencia, lo que implica cierto consenso entre los actores de los diferentes niveles señalados alrededor de temas como: la concepción de la formación en valores, las finalidades deseables y los medios por los cuales desarrollarlas.

35 Por ejemplo, la discusión de dilemas morales, que es una estrategia específica en valores. Se ampliará esta información al hablar enseguida de los componentes de contenido de la propuesta.

En la intervención en el nivel de la práctica pedagógica es deseable que se inicie el proyecto con una fase de información y sensibilización dirigida a docentes y directivos del plantel, antes de desarrollar las actividades con los/as estudiantes. Se proponen dos etapas sucesivas: 1) Formación básica a todo el grupo docente: incluye una información general teórico-práctica que se imparte a todo el cuerpo docente con el objeto de sensibilizarlos sobre algunos aspectos puntuales del programa la cual deberá acompañarse de espacios de autorreflexión. 2) Formación de un grupo seleccionado que lidere posteriormente el proyecto: luego de la sensibilización del programa a todo el profesorado, una fase siguiente consiste en el trabajo más intensivo con un grupo más pequeño de docentes que van a ser preparados como los protagonistas de la formación y serán los encargados de mantener el programa vigente.

4.2.4. Contenidos

En coherencia con lo dicho acerca de que los valores son transmitidos en la cotidianidad escolar por medio de la información, los comportamientos y las actitudes (de manera consciente o no), un proyecto de formación en valores requiere contemplar tres tipos de contenidos (BUXARRAIS, 1997):

1. De índole *informativa*, que contemplen: a) *Conceptos* (buscar que haya un lenguaje común sobre lo que significan los valores del colegio; familiarizarse con conceptos propios del lenguaje ético como “norma” o “virtud”; conocer algunas teorías de desarrollo moral); b) *Principios* (como la Declaración de los Derechos Humanos, Los Derechos de los Niños, la Constitución Nacional, el Manual de Convivencia del colegio) y, c) *Hechos* (situaciones sociales controvertidas como el proceso de paz, la clonación, la eutanasia).
2. De índole *procedimental*, relacionados con la puesta en práctica de los caminos pedagógicos que vayan a fortalecer las dimensiones morales, los cuales deben ser utilizados de manera continua y sistemática por todos los docentes del plantel. Las dimensiones morales con las que se partió fueron las propuestas por el Grupo de Educación Moral (GEM) de Barcelona: autoconocimiento y autoestima, autonomía y autorregulación, capacidades de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales y para la convivencia y razonamiento moral³⁶.
3. De índole *actitudinal*, que contemplan el reconocimiento tanto de actitudes derivadas de los procedimientos, como el autoconocimiento, el cual requiere

36 Como se describirá en el capítulo de la Intervención, los/as docentes y directivos del CASC decidieron de manera democrática centrar sus esfuerzos en cuatro de estas dimensiones: autonomía y autoestima, autonomía y autorregulación, empatía y perspectiva social, habilidades sociales y para la convivencia.

una actitud abierta, sincera y autocrítica, pero también de las normas que en el colegio fomentan la convivencia.

4.2.5. Evaluación

El último componente se refiere a la *evaluación* de los anteriores contenidos, que constituye ni más ni menos que una evaluación del proyecto de formación en valores. Contiene criterios de evaluación en dos sentidos: a) sobre los conocimientos, comportamientos y actitudes de los/as estudiantes, b) sobre el diseño mismo del proyecto (véase gráfico 1).

La propuesta sugiere dos modalidades de evaluación en los/as estudiantes: 1) Para los contenidos *informativos*, utilizar la evaluación en términos de resultados (o productos), por ser más adecuada a ellos. 2) Para los contenidos *procedimentales* y *actitudinales* se adecua tanto la evaluación en términos de resultados como de desempeños (o procesos). En relación con la evaluación de estos *desempeños* es necesaria la construcción por parte de los/as profesores/as, de los comportamientos que se esperan de los estudiantes de cada ciclo, en forma de indicadores, en cada una de las dimensiones morales escogidas por la comunidad educativa, por cuanto los comportamientos no deben ser iguales para todas las edades. Por ejemplo, en la dimensión de *capacidades para el diálogo*, a las/os niñas/os de 6 a 8 años se les pedirá que “tengan una actitud de respeto al escuchar a los otros”, mientras que para los/as jóvenes de 14 a 16 años, se espera que “puedan explicar sus opiniones de forma argumentada”³⁷.

En cuanto a la evaluación dirigida al diseño del proyecto se resalta la necesidad de hacer altos en el desarrollo del mismo para reflexionar sobre los avances y logros de las estrategias ejecutadas y llevar a cabo un cuestionamiento crítico y honesto en el que participen innovadores y plantel, a fin de plantear ajustes y nuevos desafíos para las siguientes fases del proyecto.

4.3. SUPUESTOS BÁSICOS DEL MODELO

Una vez examinados los distintos componentes del modelo es posible resaltar los aspectos pedagógicos básicos que se derivan de éste y que además de servir de síntesis, permiten crear las condiciones para presentar los caminos pedagógicos utilizados para fortalecer las dimensiones de la Persona Moral. Sin embargo, con miras a una mayor claridad de ellos, conviene hacer una breve referencia a las

37 Es necesario aclarar que esta actividad no se llevó a cabo en el Colegio Agustín Nieto Caballero por cuanto fue una elaboración del último período del proyecto.

finalidades que el modelo busca. El enfoque que asume la formación en valores como una *Construcción Dialógica de la Personalidad Moral* tiene el acierto de buscar el elemento común en varios otros de los enfoques conocidos (PURG, 2000) y encuentra que todos ellos entienden la educación moral como una tarea que consiste en enseñar a convivir juntos, con personas que tienen intereses y puntos de vista diferentes; de enseñar a vivir en comunidad, respetando la diferencia. Desde esta perspectiva, la educación moral supone una tarea constructiva, personal y colectiva de la Personalidad Moral.

Tres principales finalidades tiene este enfoque: 1) Formar criterios de convivencia, en especial aquellos relacionados con el género, que refuercen valores como la justicia, la autonomía y el cuidado por los demás; 2) Ofrecer espacios de reflexión individual y colectiva que permitan elaborar autónomamente principios de valor, y 3) Fomentar la coherencia de las conductas y hábitos con los anteriores principios. En consonancia con lo anterior, la función de las instituciones educativas, en cuanto a Formación en Valores, consiste en crear esos espacios de reflexión individual y colectiva que contribuyan a formar estudiantes con Personalidad Moral.

No obstante, como ya se mencionó, éste no es el único enfoque tenido en cuenta; también se consideraron en el proyecto, la *Comunidad Justa* con perspectiva de género y la *Pedagogía de la Subjetivación*. Los principales postulados de estos enfoques guiaron las premisas de lo que puede entenderse como la labor pedagógica de la escuela en la construcción de la Personalidad Moral, así como en los caminos pedagógicos que proponemos desarrollar en la intervención del proyecto.

Para contextualizar el tema de los caminos pedagógicos que recomendamos, se hace a continuación un recuento de los supuestos básicos que se extraen de los tres enfoques:

Primero, se parte del supuesto de que ante un conflicto de valores es necesario tener en cuenta el juego simultáneo de dos aspectos: la autonomía personal, para que sea la persona misma la que formule los criterios que vayan a orientar su conducta, pero a la vez que se deje actuar la razón dialógica, porque es el diálogo el que permite que ante un conflicto de valores, las decisiones contemplen tanto el carácter individual como el colectivo. En otras palabras, se da cabida tanto al diálogo consigo mismo como al diálogo con los demás.

En segundo lugar, la Formación en Valores debe ser vista no como un esfuerzo de imposición externa, sino como la creación de espacios de reflexión interna y colectiva que promuevan la formación de personas autónomas y dialogantes. Este

modelo ayuda a los/as estudiantes a ser críticos con aspectos injustos de la realidad, a construir formas de vida más justas, a elaborar principios de valor de manera autónoma y dialogante, a adquirir conductas y hábitos coherentes con tales principios, pero también a aceptar aquellas normas que la sociedad haya desarrollado de manera democrática.

Tercero, aunque se busca esta autonomía de las/os estudiantes como resultado final, se acepta que en los primeros años puede existir un proceso un poco más heterónomo de socialización y de adaptación a las pautas sociales básicas de convivencia, antes de encontrar los caminos de la autonomía; esto es, que la autonomía se va adquiriendo gradualmente a través de las distintas etapas del ciclo vital.

Cuarto, el modelo involucra opciones valorativas relacionadas directamente con la Comunidad Justa, las cuales son asumidas como horizonte ético a ser construido día a día. Estas opciones valorativas prelaciónadas por la comunidad educativa del CANC son: la Autonomía y la Orientación al cuidado de los otros.

Quinto, las relaciones de género se examinan en el modelo a través de los valores que el colegio escogió democráticamente como prioritarios: Transparencia, Buena intención, Responsabilidad, Respeto y Compromiso.

Sexto, las anteriores opciones valorativas suponen formar una Personalidad Moral caracterizada por unos rasgos específicos, para cuya configuración se debe desarrollar un conjunto de dimensiones que irán configurando la Personalidad Moral de alumnos y alumnas. Esas dimensiones atienden tanto a las capacidades *cognitivas* de los estudiantes, a sus *actitudes* y *comportamientos*, pero a la vez se relacionan con la *información* en torno a los temas morales controvertidos.

Séptimo, el desarrollo del conjunto de las dimensiones morales requiere un trabajo sistemático mediante caminos pedagógicos (unas y otros se describen en la siguiente sección).

Octavo, tanto las dimensiones como los caminos pedagógicos deben afectar conjuntamente los aspectos racionales y cognitivos de la personalidad y las dimensiones emotivas y sensibles. Por eso los caminos pedagógicos generales deben incluir el juego y la literatura, contemplar como escenario principal la vida cotidiana y desarrollarse bajo el mecanismo de la participación. Otros caminos específicos estarán orientados a desarrollar y fortalecer dimensiones morales concretas.

Noveno, es necesario que los caminos pedagógicos se apliquen a los docentes antes que éstos lo hagan con sus propios estudiantes.

4.4. DIMENSIONES Y CAMINOS PEDAGÓGICOS

Para conseguir cambios en los estudiantes, inicialmente en forma de inquietudes, luego en actitudes y finalmente en conductas, se debe desarrollar un conjunto de dimensiones (capacidades, habilidades, destrezas) que contribuyan a configurar la Personalidad Moral de los y las estudiantes. El desarrollo de este conjunto de dimensiones morales requiere un trabajo sistemático mediante diferentes recursos y estrategias especialmente diseñadas para este propósito.

Se definen a continuación las ocho dimensiones morales con las que inició el modelo y luego los caminos pedagógicos que las desarrollan (BUXARRAIS, 1997):

1. *Autoconocimiento y autoestima*: capacidad que permite una clarificación de la propia manera de ser, pensar y sentir, posibilitando un progresivo conocimiento de sí mismo.
2. *Autonomía y autorregulación*: capacidad de promover la autonomía de la voluntad y la mayor coherencia de la acción personal, siendo la persona misma —y no la imposición externa— quien establece los principios de valor.
3. *Capacidades de diálogo*: permiten neutralizar el individualismo y hablar de aquellos conflictos de valor no resueltos; supone poder intercambiar opiniones e intentar llegar a un entendimiento justo.
4. *Capacidad para transformar el entorno*: contribuye a la formulación de normas y proyectos contextualizados en los que se han de poner de manifiesto criterios de valor relacionados con el compromiso.
5. *Comprensión crítica*: implica el desarrollo de un conjunto de capacidades orientadas a la adquisición de información moralmente relevante en torno a la realidad, al análisis crítico y a la actitud de entendimiento de tal realidad así como el compromiso para mejorarla.
6. *Empatía y perspectiva social*: posibilita al estudiante a incrementar su consideración por los demás, interiorizando valores como la cooperación y la solidaridad.
7. *Habilidades sociales y para la convivencia*: conjunto de comportamientos interpersonales que configuran su competencia social en los diferentes ámbitos de relación y que permiten la coherencia entre criterios personales y normas sociales.
8. *Razonamiento moral*: capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre los conflictos de valor; tiene como finalidad llegar a pensar según criterios de

justicia y dignidad personal, teniendo en cuenta los principios de valor universales.

En la tabla siguiente se muestran las dimensiones así como los caminos pedagógicos con los que están vinculadas. Como se observa, no hay una correspondencia uno a uno, sino que una dimensión puede ser desarrollada por más de un camino pedagógico y, lo contrario, que un mismo camino puede servir para fomentar más de una dimensión.

TABLA 1. DIMENSIONES DE DESARROLLO MORAL Y CAMINOS PEDAGÓGICOS.

Dimensiones	Caminos pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> • Todas las dimensiones 	<p>Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juego • Literatura • Vida cotidiana • Participación • Otros: expresión corporal, diálogo, discusión, reflexión
	<p>Específicos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento y autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios autoexpresivos • Clarificación de valores
<ul style="list-style-type: none"> • Empatía y perspectiva social • Capacidades para el diálogo • Autoconocimiento y autoestima • Comprensión crítica de la realidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de roles • Modelos de roles
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión crítica de la realidad • Capacidad para transformar el entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción conceptual • Comentario de texto
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para transformar el entorno • Autonomía y autorregulación 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de habilidades sociales • Ejercicios de autorregulación • Ejercicios de autocontrol de la conducta
<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento moral 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión de dilemas morales • Diagnóstico de situaciones

Fuente: construido en base a BUXARRAIS (1997).

En la primera fila se mencionan los caminos pedagógicos generales por medio de los cuales puede desarrollarse cualquiera de las dimensiones morales; los demás corresponden a caminos específicos que están diseñados para desarrollar dimensiones concretas, como se expone a continuación:

4.4.1. Caminos generales

El desarrollo del proyecto está fundamentado en cuatro caminos pedagógicos generales: el *juego*, la *literatura*, la *vida cotidiana* y la *participación*. Se concretó a través de los talleres lúdicos y participativos de expresión artística dirigidos a los niños y niñas partícipes del proyecto y al equipo docente del colegio. Los caminos pedagógicos constituyen una herramienta flexible y de consulta para ser enriquecida de acuerdo con su implementación. Los cuatro caminos representan tanto medios didácticos como escenarios que proveen contenidos para la reflexión. El *juego* y la *literatura* tienen más un sentido de medios y mecanismos, para desencadenar una situación que proveen un significado, un guión, unos personajes y unas reglas del juego. La *vida cotidiana* ofrece un escenario de la vida diaria, de la experiencia de cada quien, para derivar de ella experiencias y a la vez, permite la posibilidad de volver luego a ella para intervenirla. La *participación* apunta tanto a constituirse en una estrategia de los formadores como a un comportamiento por desarrollar y fortalecer en los/as participantes.

• *El juego*

“Si uno permite que la fantasía juegue con el objeto, entonces puede salir lo que traemos en el inconsciente. Esta actitud primitiva de jugar de una manera infantil es muy creativa”. (MARIE LOUISE VON FRANZ, 1990: 118).

El concepto de *juego* posee muchos significados y son también muchos los autores que se han dedicado a su estudio. No obstante, en el escenario de este proyecto hemos tomado el concepto de D.W. WINNICOTT (1997), psicoanalista y pediatra inglés quien define el juego como un espacio potencial ubicado en la “tercera zona”. Esta zona no se encuentra adentro, en el yo, ni afuera, en el mundo exterior, sino que es un territorio de frontera, en constante conquista. Es una zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo.

Este planteamiento permite comprender el concepto de juego más allá del juego normado y reglado, para asumir que la conquista de esta tercera zona y su ampliación permanente posibilita a los niños y niñas interpretar el mundo que los rodea, ya que es allí, en ese espacio, donde habita la pregunta, la incertidumbre, la espera, la construcción, el compromiso, la responsabilidad, la confianza, la libertad y, finalmente, la posibilidad de replantear y transformar la realidad, por cuanto ésta se ve intervenida por la fantasía y la imaginación. Son estos componentes los que consideramos de una gran riqueza por su valor pedagógico para promover la capacidad de autorreflexión y diálogo, que les permita a los niños y niñas acompañados por sus docentes, ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo que viven, contribuir a su conservación y transformación de manera responsable,

en coherencia consigo mismos y con los otros. De allí su importancia en el proceso de construcción de los valores.

En esta “tercera zona” se sitúa también la cultura. En el juego como espacio de formación en valores habita lo particular, lo singular, que permite el diálogo con lo plural; de allí su importancia y contribución en los procesos de socialización como espacio para la formación en valores, en el que es posible la reflexión interna, grupal y colectiva, que promueve la formación de seres humanos autónomos y dialogantes. Es una estrategia ideal para lograr poner en funcionamiento los aspectos que fundamentan nuestro enfoque de formación en valores: la autonomía personal y la razón del diálogo. La actuación simultánea de estos dos aspectos tiene una importancia fundamental en la construcción de la Personalidad Moral de los individuos.

Podríamos afirmar que el juego es el proceso más serio en el desarrollo del ser humano, y su importancia aumenta en la medida en que se logre naturalizarlo en el quehacer pedagógico cotidiano, no como técnica o herramienta sino como lenguaje de comunicación que contribuye al proceso de transformación de las capacidades reflexivas, creativas y de pensamiento, permitiendo la construcción y descubrimiento de nuevos significados en niños y niñas.

• *La literatura*

El valor de la literatura se rescata crecientemente en la educación, en la recreación y en el desarrollo psíquico de los individuos. No sólo recoge la tradición, sino que en razón de su ubicación entre la fantasía, la realidad y la ficción, permite la proyección de símbolos, sentimientos, representaciones y valores, que los sujetos logran sacar de sí pero que a la vez, elaboran a través de la proyección en los personajes. En los cuentos especialmente la marcada presencia de animales facilita estos procesos, lo cual presenta un atractivo para niños y niñas, pero también para los adultos. Como menciona la psicoanalista junguiana MARIE-LOUISE VON FRANZ, quien ha trabajado mucho la dimensión simbólica y arquetípica de los cuentos:

“Los cuentos de animales reproducen tendencias humanas. Son humanos porque no representan los verdaderos instintos de los animales, sino nuestros propios instintos animales, y, en este sentido, son realmente antropomorfos”. (VON FRANZ, 1993: 46-47).

En la revalorización de la literatura han aportado psicólogos, literatos y educadores. Esta propuesta recrea el concepto desarrollado por GRACIELA MONTES (1999), filósofa y literata argentina, quien plantea:

“La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana... está instalada en la “tercera zona”, en esa frontera que ella constituye. Una frontera espesa que contiene al todo y a lo independiente, que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades ni al afuera, lo real o mundo objetivo.

Un territorio necesario y saludable, el único en el que nos sentimos vivos... Si este territorio de frontera se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad y por ende la locura o la mera acomodación al afuera, que es una forma de muerte. Es ahí donde está la literatura, ahí se abre la frontera indómita de las palabras”.

Teniendo en cuenta este concepto, el camino pedagógico optado a lo largo del proceso de innovación, se vinculó al rescate de la literatura oral para encontrar el camino de la comunicación emotiva con la palabra; esta aproximación a la palabra jugada, en las estrofas, los versos, los juegos rítmicos, en el absurdo, el disparate, el relato, los cuales nos permiten abrir el camino en el que se reconstruyen espacios que cambian ante el recuerdo de algo compartido, las palabras, gestos, momentos suspendidos, calles, ritmos, ritos, huellas y retazos de experiencias vividas. En estos recuerdos, en este reencuentro con la afectividad aparece la memoria, la historia de cada uno y cada una, y en ella los valores que hemos ido acunando a lo largo del tiempo, aportando la información necesaria para entender lo que somos y lo que tenemos, y lo que es necesario transformar y enriquecer en favor de nuestro crecimiento y formación; se logra crear así un lugar de intercambio de emociones, sentimientos y conocimiento, en el que se da una valoración al saber de cada uno y la invitación es al reconocimiento, aceptación, y respeto por sí mismos, porque así se aprende a valorar y respetar a los otros. Para que la construcción de valores con perspectiva de género tenga un lugar desde este lenguaje de expresión artística que es la literatura, es necesario convertirla, no en una receta, sino por el contrario disfrutar el goce y placer del que ella, por su naturaleza artística, es portadora.

La literatura vivida en lo cotidiano y dimensionada en la creación literaria crece con nosotros en un proceso de descubrimiento de lo que somos, de dónde pertenecemos, de cómo nos comunicamos y crecemos con otros y de qué somos capaces de transformar. Así lo aborda JULIA RODRÍGUEZ (1999) quien constituye un aporte para el camino pedagógico optado en el marco de este proyecto.

En los cuentos que se comparten con las/os niñas/os, interesa tener en cuenta las etapas por las que atraviesa un cuento³⁸, lo cual permite no sólo su lectura o adaptación, sino también la conciencia de su efecto sobre los/as oyentes:

38 Tomadas y adaptadas de M.L. VON FRANZ, 1993.

1. La introducción: en la que se explicitan el tiempo y lugar de la acción.
2. Los personajes: en una innovación con perspectiva de género, es fundamental dar protagonismos y roles valorizados tanto a los personajes femeninos como a los masculinos, trascendiendo los límites formales de la división sexual tradicional.
3. La exposición del problema. “*Siempre hay dificultades al comienzo de la historia, ¡por la simple razón de que sin eso no habría historia!...*” (VON FRANZ, 1993: 52).
4. La peripecia: la aventura, los altibajos del relato. En este aspecto interviene de manera especial el protagonismo compartido, buscando deconstruir los imaginarios del héroe activo y la heroína pasiva.
5. El desenlace: cabe aquí la lección o la moraleja. Puede ser una síntesis evidente, pero también un producto de la reflexión individual o en grupo.

• *Vida cotidiana*

La mirada a la vida cotidiana nos permite percibir sus componentes y comprender desde ellos el lugar de la individualidad, lo particular, lo singular, el tiempo, el espacio, el territorio de cada uno y el de los demás, y la manera como éstos están habitados de emociones, sentidos, sentimientos que al conjugarse, van construyendo las relaciones del día a día y en ellas el tejido social en el que interactúan los seres humanos.

Es así como en la vida cotidiana se construyen valores y principios que acompañan el permanente desarrollo y expresión de la personalidad, al igual que la capacidad de relacionarse e interactuar con los otros. Para un proyecto de esta naturaleza, el colegio constituye un lugar privilegiado en la formación en valores, ya que es el escenario donde se establecen las relaciones e interacciones entre pares, niños-niñas, niños-niños, niñas-niñas, jóvenes-adultos, en un universo que conjuga: sentimientos, afectos, diferencias, concordancias, rutinas, hábitos y gustos, en donde se apropia la realidad inmediata para aprender e imaginar el mundo.

Si en la vida cotidiana podemos conjugar la flexibilidad, la inclusión, la participación, la comunicación de doble vía y la horizontalidad, entre otros, esta dinámica posibilita la formación de seres humanos con comprensión y apropiación de la norma y con criterios que lo potencian para ejercer la cotidianidad de forma espontánea y como parte fundamental de su autonomía y libertad. Así puede ser abordado en el marco de un proyecto tanto con los niños y niñas como con el equipo docente, a través de los talleres lúdicos y participativos de expresión artística.

Pero, si por el contrario, la vida cotidiana se asume con conformismo y aparente ausencia de conflicto, la formación no aborda la problematización, la encrucijada, el dilema y favorece el desarrollo de personas pasivas poco críticas y con escasas habilidades para interactuar con el entorno.

Finalmente, es en la vida cotidiana que suceden los eventos y acontecimientos que dejan una huella en la vida de las personas y las hacen partícipes de una cultura. Es el ámbito por excelencia en el que se gesta el desarrollo integral y se construye la identidad de los seres humanos, como lo plantean ESTRADA, MADRID y GIL (2000). Es también el ámbito de la biografía individual en la que interactúan los valores en la construcción de la Persona Moral.

• *Participación*

Es justamente en el escenario de la vida cotidiana que la participación, como derecho, cobra vital importancia. Permite a los sujetos reunirse, identificarse con intereses comunes y hacer parte de un colectivo que decide sobre el bien común.

El derecho a la *participación* consagrado en la Convención de los Derechos de los Niños ofrece cuatro componentes que materializan su ejercicio y que constituyen para esta propuesta, su base de trabajo; son los derechos a:

- Formarse un juicio propio, a expresarse libremente y a que se le tenga en cuenta.
- Buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, en forma artística o por cualquier medio que elija.
- La libertad de pensamiento, conciencia y religión, siempre que respete los derechos de las otras personas.
- La libertad de asociación y a tener reuniones pacíficas.

Si tenemos en cuenta los componentes mencionados, la *participación* como derecho se constituye en el vehículo que potencia la dinámica de las relaciones e interacciones en la convivencia. Es en ella donde se originan y fundamentan principios como la ética, el respeto, la cooperación, la equidad, el pluralismo, el respeto por los otros, las actitudes como el reconocimiento, aceptación y comunicación con el otro, con la otra, y con los demás. La *participación* permite a los niños y niñas fluir en un diálogo permanente y armónico haciéndose responsables de sí mismos y de la relación e interacción con los demás.

Es importante destacar que en la medida en que los caminos pedagógicos han trabajado el juego, la participación, la vida cotidiana y los lenguajes de expresión artística, han privilegiado el cuerpo y los sentidos intervenidos por la imaginación, la intuición, y la fantasía, conceptos muy complejos a la luz del discurso, pero no a la de la naturaleza del ser humano. Estos caminos pedagógicos generales se potencian al ser desarrollados junto con estrategias que son auxiliares, pero no por ello, menos importantes como la expresión corporal, el diálogo, la discusión y la reflexión.

Cabe igualmente reiterar que estos caminos pedagógicos generales se desarrollan en la práctica, no de manera independiente, sino en forma entramada. Es decir, que el ideal es lograr combinar de manera creativa el juego, la literatura, la vida cotidiana y la participación. Para dar un ejemplo, LIPMAN, co-creador del programa de Filosofía para Niños, resalta precisamente la utilidad de relacionar la narración con la vida cotidiana y la emoción. Dice que cada vida tiene una narración y cada narración tiene una vida. En una intervención como la de este proyecto de innovación, es útil el uso, con grandes y chicos, de narraciones de cuentos, las cuales resultan tan atractivas a los participantes precisamente porque hacen alusiones a cosas que suceden en la vida real de los individuos.

No es imprescindible que los cuentos contengan principios éticos para ser éticamente provechosos; en otras palabras, no se requiere que sean cuentos que especifiquen las conductas prohibidas o que deban aparecer héroes o santos, en los que el material raramente toca aspectos de la vida ordinaria. Según LIPMAN, una de las mayores fortalezas del cuento es la de preparar el escenario para la conducta moral y juegan un papel importante en el pensamiento ético, no exclusivamente en la dimensión del razonamiento ético.

“Cada narración es un amasijo de claves para la vida, claves que hay que seguir, en las que hay que pensar y que hace falta asimilar”. (LIPMAN, 1998: 117).

Sin embargo, es posible también adaptar relatos a estrategias, con propósitos concretos, como fue la experiencia de desarrollar el juicio moral de los y las estudiantes a través de la adaptación que se hizo del cuento de “El conejo y el mapurite” a un dilema moral que se presentó a las/os estudiantes.

4.4.2. Caminos específicos

Los anteriores caminos pedagógicos generales sirven para desarrollar cualquiera de las dimensiones morales desde una perspectiva emocional y vivencial, con lo cual se abren mayores posibilidades de afectar los comportamientos. Sin embargo, existen otros caminos pedagógicos específicos que están diseñados para el desarrollo de dimensiones morales específicas y cuya aplicación debe ser sistemática por parte de todos los docentes. Algunos de ellos son: la clarificación de

valores, el juego de roles, los modelos de roles, la construcción conceptual, el comentario de texto, la discusión de dilemas morales, el diagnóstico de situaciones, y ejercicios de habilidades sociales, de autorregulación y de autocontrol de la conducta.

Estos caminos, al igual que los generales, tienen un marco conceptual que justifica su utilización en el campo de la formación en valores. La exposición del soporte teórico de todos ellos sobrepasaría los objetivos de este documento; sin embargo, queremos mencionar a continuación la justificación conceptual de dos de ellos, que consideramos de importancia crucial, y fueron desarrollados en el proyecto: la discusión de dilemas morales y el juego de roles³⁹.

4.4.2.1. La discusión de dilemas morales

La discusión de los dilemas es un camino pedagógico de formación en valores, derivado de los trabajos de KOHLBERG y encuadrado dentro de los enfoques cognitivo-evolutivos. KOHLBERG lo propone como método para desarrollar concretamente el juicio moral⁴⁰.

Los dilemas son cortas narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valores. Un personaje se encuentra en una situación difícil y debe elegir entre dos opciones equiparables, es decir, en la que ambas presentan aspectos tanto a favor como en contra. De esta manera, los dilemas no tienen una solución única y concreta sino que tienen un carácter abierto; el énfasis se coloca ante todo en el estudio de las razones de la decisión tomada, y no tanto el resultado de ésta. Lo fundamental es que, a través del debate de estos dilemas, los y las estudiantes tienen oportunidad de desarrollar su capacidad de razonar sobre situaciones morales. En este proceso, cada persona considera sus propios valores, analizando lo que considera correcto e incorrecto.

Detrás de este camino pedagógico existe un supuesto básico y es que los conflictos son útiles para provocar cambios en el razonamiento moral. Los conflictos se producen como resultado de una incompatibilidad entre la estructura cognitiva del niño o niña, y una determinada situación que presenta su entorno. Otro supuesto es que la resolución del conflicto lleva a una reestructuración cognitiva más adaptada de la realidad, es decir, a un progreso hacia un estadio más equilibrado. Esto significa que se considera que no hay evolución en el razonamiento moral de niños/as y jóvenes si no experimentan conflictos cognitivos que quie-

39 Para una propuesta sobre la utilización de otras de las estrategias mencionadas, véase BUXARRAIS (1997).

40 La mayor parte de la sustentación teórica de los caminos pedagógicos específicos mencionados son trabajos de BUXARRAIS y MARTÍNEZ (1994).

bren la seguridad de sus razonamientos. Por eso, la discusión de dilemas morales trata de crear conflictos en ellas/os para romper el equilibrio actual y ayudarles a restablecerlo en un nivel superior de juicio moral. Esto supone, además, que los estadios morales llevan a un concepto de justicia más estable y consistente.

KOHLBERG recomienda que se lleve a cabo inicialmente una reflexión individual y que luego se complemente con una discusión entre iguales, para que la persona se enfrente a opiniones diferentes, pues de esa manera se ofrece una fuente de conflicto adicional. Se considera que en esta interacción es más probable la transformación, pues permite que cada uno se replantee sus propios puntos de vista iniciando el proceso de reestructuración.

En el uso de este camino pedagógico, el papel del docente tiene un carácter principalmente facilitador. Comienza por elaborar el dilema, para lo cual esta propuesta recomienda hacerlo en base a uno o más de los cuatro caminos pedagógicos generales, principalmente el juego y la literatura. Como describiremos luego al mencionar la intervención, para ello puede partir de un cuento que haya cautivado anteriormente la atención de los estudiantes y construir un dilema moral que deba enfrentar alguno de los personajes. Esta opción está determinada por la edad de los niños y niñas. Luego de presentar el dilema, el *rol* del maestro es hacer preguntas de manera que ellos se pregunten por sus juicios morales y por las razones que los motivan, a sabiendas que el objetivo no es encontrar respuestas “correctas”. Otra posibilidad es construir el dilema a partir de experiencias de la vida cotidiana de los alumnos y las alumnas.

Una de las fortalezas de este camino pedagógico es que además de favorecer el desarrollo del juicio moral, fomenta también las capacidades de diálogo, al clarificar los propios valores, escuchar los de los demás e intentar comprenderlos. Pero también sirve para que los niños y niñas adopten perspectivas diferentes y desarrollen la comprensión crítica de la realidad.

Entre los riesgos que conlleva esta estrategia está el no adecuar los conflictos planteados a las edades de los niños y niñas, el permitir que la discusión quede en el aire, sin ofrecerse un “cierre técnico” del dilema en el que se resuman todas las opiniones así como las justificaciones de cada alternativa. De otra parte, se debe tener en cuenta que las habilidades para dialogar son una condición previa a este camino pedagógico (saber escuchar, respetar el turno, expresar la propia opinión) y si no se han desarrollado previamente, se debilita el potencial de la estrategia. Además, hay que tener claro que el desarrollo del razonamiento moral no es una base suficiente para garantizar una conducta coherente con dichos razonamientos, por lo cual sería necesario complementarse con ejercicios de autorregulación de la conducta.

• *El juego de roles*

Este camino pedagógico consiste en la representación de una situación que plantea un conflicto interesante y relevante en valores. La representación se lleva a cabo a través del diálogo y la improvisación. Los diferentes personajes deben expresar posiciones diferentes y tratar de vivenciar el conflicto e intentar llegar a alguna solución. Por eso, un aspecto a insistir en esta técnica es que no se trata tanto de dramatizar y teatralizar el papel sino de “vivirlo” por unos pocos minutos.

El supuesto teórico de este camino remite a KOHLBERG, quien considera que la capacidad para asumir roles diferentes al propio es una condición necesaria del juicio y del comportamiento morales. La práctica continuada de esta estrategia permite desarrollar la capacidad de entender que las otras personas tienen puntos de vista e intereses diferentes a los propios.

Un aspecto pedagógico importante es que esta estrategia incide en las áreas perceptiva, cognitiva y afectiva de los conflictos. La *perceptiva*, porque el/la estudiante se debe cuestionar sobre cómo ve el problema, cómo cree que lo ven los otros y cómo lo interpretan; la *cognitiva*, porque la persona se debe preguntar por las causas del conflicto, crear su posición razonada y esgrimir argumentos que la defiendan; y finalmente toca también el área *afectiva*, en tanto imagina lo que sentiría, si se enfrentara al problema en la realidad.

Desde la perspectiva del proceso de desarrollo se justifica este camino pedagógico, ya que su ejercicio requiere de la superación progresiva del egocentrismo, al tener que entrar en contacto con opiniones, sentimientos e intereses diferentes a los propios. De todos los caminos pedagógicos, se ha considerado que la discusión de dilemas morales es el que permite una aproximación más emocional de los valores.

También con esta técnica es posible y deseable vincularla con los caminos pedagógicos generales, especialmente con la literatura, a través de las narraciones que “toquen” a los estudiantes. La mayor fortaleza de este camino pedagógico como ya se mencionó, es el desarrollo de las capacidades de empatía y de perspectiva social a través de la vinculación entre los aspectos cognitivos y los afectivos de la acción moral. Sin embargo, otro potencial pedagógico es incrementar la habilidad para considerar las opiniones ajenas, con tolerancia y respeto. Y una tercera fortaleza es la de identificar los propios sentimientos que el problema hace aflorar, así como las posibles presiones externas ante su posición. Esto último ayuda a la persona a profundizar en el conocimiento de su propia manera de pensar, sentir y comportarse.

El mayor riesgo de este camino pedagógico es que se reduzca todo el ejercicio a la simple teatralización de la situación. Otro bastante delicado es que se pueden evocar situaciones afectivas traumáticas que lesionen al actor, cuando se trata de realidades cotidianas demasiado directas, por lo cual es conveniente tratar los problemas mediante paralelismos.

LA INTERVENCIÓN

Luego de la revisión de los principales ejes del modelo propuesto, a continuación se concretan las modalidades de intervención que asumió este proyecto y que se llevaron a cabo a través de dos niveles (véase gráfico 3): uno que se centró en la Práctica Pedagógica de docentes, directivas y estudiantes y otro orientado a intervenir la dimensión Institucional y Curricular de elementos tales como el PEI y el Manual de Convivencia, y la participación de las familias de los/as estudiantes en la experiencia.

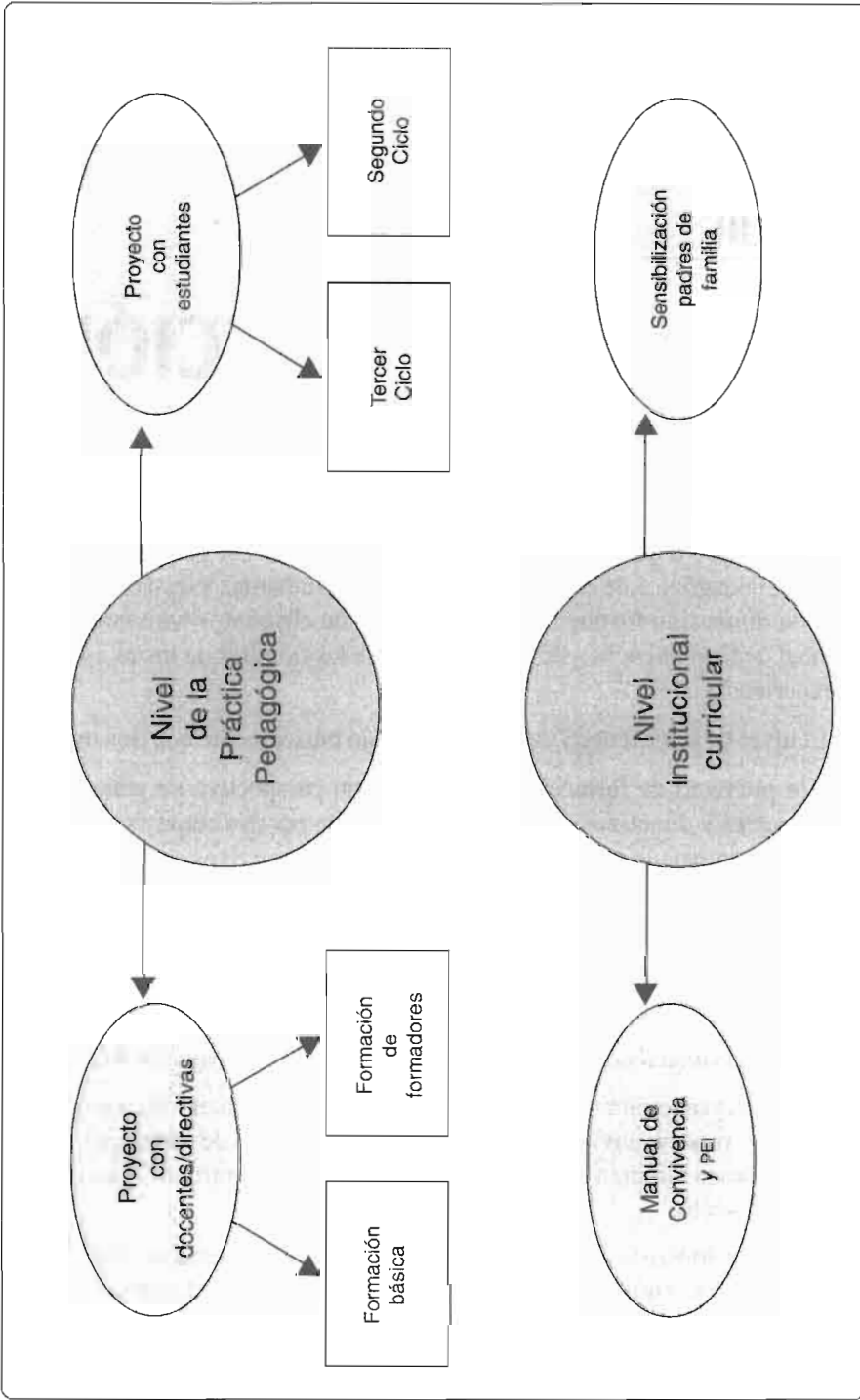
El nivel de la *Práctica Pedagógica* trabajó básicamente con dos modalidades:

- a. Un proyecto de formación en valores con perspectiva de género dirigido a docentes y directivas, que estuvo constituido por dos etapas: una de sensibilización trabajada con todos los/as docentes y directivas del plantel, y otra de profundización centrada en un grupo más pequeño.
- b. Un proyecto de formación en valores dirigido a estudiantes, que también constó en la práctica de dos etapas, una primera dirigida a alumnos y alumnas de Tercer Ciclo y una segunda, con estudiantes del Segundo Ciclo.

El nivel *Institucional-Curricular* se desarrolló también bajo dos modalidades:

- a. Una intervención en el Manual de Convivencia y en el PEI, incorporando en ellos el proceso vivido en el desarrollo del proyecto de formación en valores, para darles también una perspectiva de género y contribuir a la permanencia del proyecto.
- b. Una sensibilización a los padres de familia, para lo cual se realizaron varias actividades, entre las que se encuentran talleres coordinados por el equipo innovador o por el rector para informar, motivar y comprometer mucho más a las familias con la experiencia que se estaba desarrollando y con el PEI reformulado.

GRÁFICO 3. NIVELES DE INTERVENCIÓN



Queremos en esta parte hacer un breve comentario sobre el proceso de sistematización que se llevó a cabo durante la intervención porque se quiere resaltar su importancia en proyectos de innovación como este. En ocasiones, las premuras normales que se presentan en la cotidianidad de un proyecto hacen que se olvide recoger la información de lo que se está desarrollando y cuando al final se quiere reconstruir lo hecho, puede ser muy tarde porque parte del material suele haberse perdido.

El registro organizado de toda la información resultante de la aplicación constituye realmente una etnografía de la innovación. En este aspecto fue altamente útil la experiencia investigativa del equipo. En la tabla siguiente se resumen las estrategias y formas de registro y sistematización que se utilizaron en las diferentes actividades de las modalidades.

TABLA 2. ESTRATEGIAS DE SISTEMATIZACIÓN SEGÚN ACTIVIDAD

Actividad	Estrategia	Formas de registro
Diagnóstico inicial.	Entrevistas estructuradas con directivos, docentes y estudiantes. Revisión documental.	Notas en guía de entrevista. Grabación en medio magnético. Notas.
Talleres con docentes y con estudiantes.	Observación no participante Observación participante	Guía previa del taller. Diario de campo. Video.
Reuniones del equipo de la universidad con equipo del colegio: seguimiento, planeación, evaluación.	Actas-memoria	Notas
Archivo del material de la intervención.	Recopilación cronológica y según actividad.	Fólderes AZ Medio magnético.
Análisis de la información.	Bases de información.	Resúmenes según categorías seleccionadas.
Video final que recoge la experiencia ⁴¹ .	Pre-producción.	Preguión
	Producción	Grabación Guión literario Guión técnico.
	Post-producción	Montaje Edición

41 El video se llama "El telar de los valores" y tiene una duración de 28 minutos. Fue realizado por NELLY BARRETO y JUAN CARLOS ALONSO RICO y es una producción de la Pontificia Universidad Javeriana y el IDEP. Se encuentra disponible en la Biblioteca General de la Universidad.

Todas las actividades realizadas tienen un registro físico en archivo y en medio magnético; en el desarrollo de todas las etapas y tareas se asignó una persona del equipo como observadora externa, quien registraba en el diario de campo los contenidos, relaciones y reacciones, siguiendo las etapas establecidas en la guía de observación. En una gran cantidad de sesiones, se elaboró un registro audiovisual que iba a constituir la base del video. El/a observador/a elaboraba posteriormente el registro escrito de la sesión, el cual era trabajado como material de análisis y planeación por el equipo innovador, y como memoria y retroalimentación con los/as docentes del colegio.

La información sobre la intervención que se presenta en las páginas siguientes está organizada en tres partes. En la primera se describe la manera como se desarrollaron los proyectos con los/as docentes y con los/as estudiantes. Luego de una caracterización de cada proyecto se resumen las distintas fases que lo constituyen, seguida por una descripción de las actividades de cada fase, junto con los resultados más importantes y se finaliza con un análisis general de lo sucedido en cada proyecto. Se debe recordar que cada proyecto tiene dos etapas⁴², en medio de las cuales se plantea la evaluación de la etapa precedente y los ajustes que dan origen a la siguiente etapa. Asimismo, aunque en este texto se presentan los dos proyectos por separado (docentes y estudiantes), en la práctica se desarrollaron de manera simultánea. Otro aspecto relevante es que el proyecto de estudiantes es mucho más extenso que el de docentes, lo que responde al tiempo real de cada intervención, que como se verá fue mayor para los primeros.

En la segunda parte se describen las actividades adelantadas para elaborar el Manual de Convivencia en trabajo conjunto del equipo innovador y el grupo docente, directivas y estudiantes. Después se presentan las pautas generales de las modificaciones operadas en el PEI de la institución y se termina por describir las actividades desarrolladas con las familias de los/as estudiantes.

1. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

A continuación se presentan de manera desagregada las etapas seguidas. En cada una, se muestran inicialmente las fichas técnicas de las diferentes fases, con sus objetivos, materiales, duración, estructura y contenidos, y luego se hace una descripción más detallada de ellas.

42 El proyecto se desarrolló a lo largo del año lectivo 2000-2001 y cada etapa correspondió a un semestre. El CANC es un colegio de calendario "C"

1.1. PROYECTO CON DOCENTES

El proyecto con docentes tuvo como objetivo general crear espacios de reflexión sobre sus prácticas docentes y ofrecerles igualmente las bases para el diseño de un programa de formación en valores con perspectiva de género. El proyecto se realizó en dos etapas, en la primera participaron todos/as docentes y directivas del plantel y su propósito era el de sensibilizarlos a los temas principales del proyecto. A la segunda etapa se le denominó “formación de formadores” y estuvo dirigida a un grupo pequeño de responsables de la sostenibilidad del programa. Con ellos se sentaron las bases pedagógicas y humanas para continuar con el modelo y se intensificaron los espacios de reflexión sobre sus prácticas, actitudes y representaciones, buscando conscientizarlos aun más sobre la realidad del *currículum* oculto.

1.1.1. Primera etapa: formación básica

La primera etapa se desarrolló durante el primer semestre del proyecto y estuvo dirigida a todas las directivas y docentes. El grupo estaba constituido por 17 personas, la mayoría con una dedicación de tiempo completo en el colegio. Buscaba neutralizar las resistencias al proyecto a través de la reflexión, el conocimiento y el debate de los temas eje de la propuesta: valores, formación en valores, género, tipos psicológicos y desarrollo moral.

La etapa constó de cinco grandes fases, las cuales se desarrollaron en un número variado de talleres. Estas fases fueron:

Fase 1: Aproximación.

Fase 2: Problemáticas vinculadas a valores.

Fase 3: Práctica docente y valores.

Fase 4: Género y valores.

Fase 5: Tipos psicológicos y valores.

La etapa 1 comenzó por dar a conocer el proyecto de innovación y propiciar el conocimiento mutuo entre el grupo innovador y la comunidad académica para llegar a acuerdos sobre fechas, productos, responsabilidades y contenidos de los talleres; se exploró también la cultura institucional en aspectos tales como la percepción que tenía el grupo sobre los principales problemas que afectaban la vida académica, las relaciones entre alumnos y alumnas en el colegio, las posibles diferencias de género, los mecanismos de disciplina y control, y otros aspectos de la institución.

Posteriormente el resto de las fases tuvo la modalidad de talleres con un carácter informativo y de autorreflexión. Las sesiones se realizaban cada quince días,

con una duración de dos horas cada una (de 3 a 5 de la tarde), en las instalaciones del plantel. Las estrategias didácticas desarrolladas en estos talleres variaron según los contenidos, pero se podría hablar en general de: conversatorios, videos, aplicación e interpretación de test, lecturas de material especializado, ejercicios de autorreflexión y discusiones en grupo.

A continuación se describirán los objetivos, sesiones, estructura y contenidos de cada fase, así como una descripción general de los acontecimientos y sucesos en cada fase.

• *Fases de la primera etapa.*

FASE 1: APROXIMACIÓN
<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer el proyecto de innovación, propiciar el conocimiento mutuo entre el grupo innovador y el cuerpo de docentes, motivar y llegar a acuerdos sobre reuniones, objetivos, productos, responsabilidades y contenidos de los talleres, y obtener un conocimiento general de la cultura institucional. <p>MATERIALES: Grabadora, retroproyector, acetatos y guías de entrevista.</p> <p>DURACIÓN: 4 sesiones de dos horas cada una.</p> <p>ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dos reuniones con el rector y los docentes para dar a conocer el proyecto. 2. Entrevista focal con el rector y los docentes con el objeto de conocer la cultura institucional del colegio. 3. Entrevistas individuales aplicadas a profesores y profesoras con el fin de profundizar en su percepción de la manera en que se conocen y aplican los valores del colegio en la cotidianidad; sobre las diferencias de género y los espacios de participación. 4. Observación de una clase: se escogió al azar la de artes.
FASE 2: PROBLEMÁTICAS VINCULADAS A VALORES
<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar las principales problemáticas de la vida cotidiana en que los valores inciden sobre la convivencia y que a juicio de los docentes pueden trabajarse en un proyecto de formación en valores. <p>MATERIALES: Hoja con un texto escogido, un artículo de ADELA CORTINA (1998)⁴³.</p>

Continúa

43 La referencia de estos materiales de lectura puede verse en la bibliografía final.

DURACIÓN: 1 sesión de dos horas.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

1. Presentación de un aparte de los lineamientos curriculares en el área de valores, del Ministerio de Educación.
2. Selección de las problemáticas que están incidiendo en la convivencia del colegio y de los valores implicados en tales problemas.
3. Plenaria sobre los resultados obtenidos.

FASE 3: PRÁCTICA DOCENTE Y VALORES

OBJETIVOS:

- Recoger la información del taller anterior sobre lo que se necesita en el colegio para resolver las problemáticas planteadas.
- Explorar y enriquecer nuestro concepto de valor y formación en valores.
- Reflexionar sobre los valores que pueden ser promovidos en las áreas particulares de docencia.
- Identificar en las prácticas docentes concretas qué valores se transmiten o se quisieran transmitir y con qué conductas están asociadas.

MATERIALES: Hojas en blanco, lectura de BERKOWITZ (1997).

DURACIÓN: Dos sesiones de dos horas cada una:

- Sesión 1: Introducción a la formación en valores.
- Sesión 2: La práctica docente y su relación con la formación en valores.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

1. Exposición de las respuestas de la fase anterior. Luego, planteamiento de lo necesario en: 1) la formación en valores en el colegio en general y 2) su práctica docente.
2. Descripción de lo que se considera *Valor*. A partir de ello, qué es, qué implica la formación en valores. Discusión con base en la lectura de BERKOWITZ.
3. Discusión en parejas y exploración sobre cómo se sintieron y qué valores sugirieron.
4. Ejercicio sobre valores según áreas. Discusión en parejas sobre:
 - ¿Qué valores creen que se transmiten según la especificidad del área de docencia?
 - ¿Qué habilidades y conductas se desarrollan en cada área del conocimiento que se relacionan con los valores escogidos?

1. Plenaria.
2. Síntesis y reflexión acerca de lo que implica la formación en valores.

FASE 4: GÉNERO Y VALORES

OBJETIVOS:

- Presentar un marco de referencia conceptual en el que se ubique el concepto de género, sus acepciones y usos más frecuentes, tomando como referencia la lectura de M. SUBIRATS.
- Compartir con el grupo algunas de las representaciones de las/los estudiantes sobre sí mismos y sobre el otro género.
- Reflexionar sobre las implicaciones que tienen la exclusión y el no reconocimiento sobre el desarrollo integral de las personas.
- Estructurar el debate alrededor de los valores de respeto y justicia, junto con el problema de la invalidación, detectado en las relaciones interpersonales.

MATERIALES: Artículo "Género y escuela" de MARINA SUBIRATS (1998); copia de la síntesis del taller de género con los estudiantes; video "La construcción social del género" de la OEI.

DURACIÓN: Dos sesiones de dos horas cada una:

- Sesión 1: Sensibilización al género y su relación con los valores.
- Sesión 1: Sensibilización al género y su relación con la práctica docente.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

1. Reflexión en base a la lectura y a la teoría de género y educación; existencia y significación de diferencias mujeres-hombres. Implicaciones para el desarrollo individual y el tejido social.
2. Dinámica: distribución de resultados del taller de diferencias de género realizado con estudiantes, para ser trabajado en grupos alrededor de una guía previamente establecida.
3. Resultados de la discusión en grupo y debate.
4. Presentación y discusión del video.
5. Resumen de los principales componentes del debate.

FASE 5: TIPOS PSICOLÓGICOS Y VALORES

OBJETIVOS:

- Dar a conocer las generalidades de la teoría junguiana de los tipos psicológicos y de sus utilidades prácticas en la cotidianidad.

Continúa

- Descubrir el tipo psicológico de los/as docentes participantes mediante la aplicación del Test Keirsej.
- Reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de tener determinados tipos (p.e. los tipos psicológicos valorados en el colegio).
- Vincular el tema de tipos y funciones psicológicas con el de valores, especialmente con los de respeto, género e invalidación, haciendo conciencia:
 - Que los diferentes tipos psicológicos de los estudiantes requieren la utilización de diferentes modalidades de relación docente-estudiante.
 - Que es un aspecto de respeto a la diferencia, atender a las modalidades de relación dirigidas a las tipologías minoritarias y tratar de controlar la invalidación que puede desprenderse de estas diferencias.

DURACIÓN: Dos sesiones de dos horas cada una:

- Los tipos psicológicos y las relaciones interpersonales.
- Los tipos psicológicos y su relación con la práctica docente y con los valores.

MATERIALES: Capítulo 2, “Las funciones de la conciencia y tipología” de EUGENE PASCAL (1990), el test Keirsej con sus hojas de respuesta, hojas con temas de discusión en grupo.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

1. Objetivos generales del taller y breve exposición sobre los tipos psicológicos junguianos.
2. Indicaciones para interpretar la tipología y discusión sobre el significado de los resultados.
3. Respuesta individual y discusión en pareja sobre:
 - Necesidades de algunos tipos psicológicos de los estudiantes.
 - Tipos psicológicos más valorados por la cultura colombiana.
 - Relación entre tales tipologías y el género.
 - La tipología psicológica del estudiante que el colegio quisiera formar.
 - Estrategias para lograrlo.
 - Relación entre los tipos psicológicos más valorados en el colegio con los valores del respeto a la diferencia, el género y la invalidación.

• Descripción de las actividades

Fase 1. La fase de Aproximación fue una clásica “ruptura de hielo” por el significado del inicio del nuevo proyecto, desconocido para varios, y considerada por algunos como “una imposición” del colegio. Los/as docentes mencionan sus percepciones sobre los aspectos positivos y negativos del colegio; se identifican dos percepciones diferentes: la visión de los niños como un colectivo democrático con mucha autonomía y respeto por el otro *vs.* la visión de un trato muy agresivo entre ellos. Los que sostienen esta última opinión dicen que se presenta una extendida práctica de la invalidación verbal individual y de grupo, a menudo dirigida contra unas pocas personas; mencionan asimismo sus percepciones sobre las diferencias de género, en los diferentes ciclos, tanto de actitudes como de habilidades y destrezas. En este tema, la discusión se ubica en categorías de opuestos entre niños y niñas: racionalidad *vs.* afectividad; profundidad *vs.* banalidad/superficialidad; las habilidades diferenciales por género en campos específicos como la matemática. En la continuación del debate sobre género dentro de esta fase, alguien discute que no existe invalidación social a la mujer y que no hay problemas de género, sino que esto es un “preconcepto dentro del proyecto”. También se reconoce la distancia entre el enunciado de los valores del colegio, como la transparencia y el respeto, con la práctica cotidiana.

Fase 2. En la fase de Problemáticas vinculadas a valores, las/os docentes llegan a un acuerdo en mencionar que la mayoría de las problemáticas en el colegio se relacionan con la falta de respeto, la agresividad y la intolerancia. También se reconocen una resistencia al tema de género, pero para la mayoría, el problema central del colegio es la invalidación del otro, cuando es diferente. Se identifica también un desbalance entre la exigencia de derechos y el cumplimiento de deberes, por parte de las/os estudiantes; asimismo se menciona la aplicación flexible de normas reguladoras por parte de las/os docentes y directivos.

La discusión alrededor de conceptos o nociones de valor no ocupó un espacio significativo tal vez porque el colegio ha invertido una cuota sustancial de tiempo en debatir y seleccionar los cinco valores que constituyen el eje del PEI (transparencia, buena intención, responsabilidad, respeto y compromiso). Por ello, parecería darse un consenso sobre cuáles son los valores fundamentales para el colegio. Se mencionó igualmente que para la gran mayoría, el valor más importante y necesario de reforzar es el *respeto* (lo cual corresponde a la percepción de que el antivalor que más preocupa sea la invalidación) seguido de la *sensibilidad*.

Fase 3. Durante la fase de la Práctica docente y valores, las/os participantes mencionan definiciones variadas sobre lo que consideran un valor, y se analiza la manera como los valores permiten y facilitan la convivencia, el autocontrol, el

desarrollo del individuo y la libertad de acción. Como agentes transmisores de valores se identifican la familia y la escuela, y a partir de ese hecho se considera la responsabilidad del colegio en este sentido. Posteriormente se estableció una relación entre los valores y las asignaturas de cada docente, encontrándose valores considerados específicos del área y otros de orden general. Para la gran mayoría, el respeto es nuevamente el valor más importante.

No existe en los docentes una noción clara de la perspectiva del *desarrollo moral* en los estudiantes; existen más bien nociones relacionadas con la madurez y la responsabilidad como adquisiciones de la vida adulta. Se percibe en ellos un dilema cuando intentan crear espacios que coadyuven al desarrollo moral, en términos de normas. Por un lado, existe una creencia muy arraigada en la construcción democrática, entendida como las decisiones colegiadas, la participación, la consulta, deliberación, y decisión. Por otro lado, la necesidad de regulación y disciplina impone la creación de estructuras normativas claras, pero de alguna forma, son percibidas como antitéticas.

En cuanto a la *democracia* se asocia, como se anotó, con participación colectiva y colegiada. Se habla y discute mucho sobre derechos, pero mucho menos sobre deberes. A pesar de que el “no respeto a la diferencia” se ha identificado en muchos diagnósticos entre los docentes y estudiantes, e incluso se han recomendado acciones de sanción o de censura, no hay mecanismos efectivos que permitan internalizar el lado normativo de los derechos. Los valores son emblemáticos y la mayoría puede mencionar varios de los cinco valores pilares del colegio, pero no se ha logrado ver su conexión con los comportamientos, ni la necesidad de fortalecer el aspecto de regulación de las conductas desde sí, y en las relaciones con otros.

Fase 4. En la fase dedicada a Género y valores, se hace una presentación teórica del concepto de género y la significación que conlleva en los escenarios de socialización, en especial en la escuela, en la formación e inhibición de competencias y comportamientos, así como el efecto de las representaciones y estereotipos sobre el desarrollo de potencialidades. Puesto que se habían captado en reuniones anteriores las resistencias al tema y la afirmación que las diferencias las creaba más la ideología del proyecto que la realidad del colegio, se sistematizó y distribuyó la transcripción del taller con estudiantes, en que éstos caracterizan a hombres y mujeres. Se propició la discusión en grupo, en la que si bien se manifiesta una primera preocupación por las representaciones devaluadoras que tiene cada género sobre el otro, afloran posiciones muy fuertes sobre la deseabilidad de conservar rasgos como la feminidad, y la preocupación porque cada sexo pierda los rasgos que los diferencian y dan identidad. Hay mucha preocupación frente a conservar la “feminidad” de las mujeres, sin poder llegar a dar una clara definición de

tal atributo. La discusión se ubicó en gran medida en el plano de las preferencias individuales más que en discutir los efectos de las valoraciones diferenciadoras de unas y otros, lo que constituye una forma de reacción muy generalizada. Al discutir sobre cuál consideran los participantes un referente o modelo de mujer, el debate se centra nuevamente en las posiciones personales. Se concluye relacionando los roles de género con los cambios en la familia, tratando de reiterar la necesidad de diferenciar las opciones personales de los contenidos que se transmiten en el colegio, en donde debe buscarse la igualdad en muchas de sus expresiones.

Así, la discusión entre docentes conserva la polaridad y el enfrentamiento que tienen dentro de la cultura general de la sociedad. Las diferencias de roles se ubican para unos en la biología y para otros/as en la cultura. Se reconoce un plano formal de igualdad, pero se mencionan reiteradamente las diferencias que marcan el ser hombre o mujer. No se cuestiona que los hombres jueguen fútbol, carros y a la guerra, mientras los juegos de las niñas sean disfrazarse y bailar. La reflexión sobre género permanece entre dos planos horizontales que no se atraviesan: de un lado está la información presentada y vivenciada sobre representaciones devaluadas entre unos y otras, en su expresión más extrema; pero existe la diferencia y se acepta: *“niños y niñas incorporan las experiencias de manera diferente, sienten diferente y responden distinto”*; de otro, existe una resistencia a aceptar que estas diferencias se proyectan tanto en el desarrollo de potenciales como en su impacto sobre la vida adulta y los diferentes proyectos de vida: afectiva, intelectual, laboral y ciudadana. El tema de género es tal vez el que genera mayores resistencias y ambivalencias, en las mujeres docentes y en los hombres, atraviesa prejuicios profundamente arraigados en términos moralistas, en idearios de feminidad. La controversia alrededor de la masculinidad es menor. La discusión de la igualdad o de la equidad es vivida como una imposición siendo calificada de “radical” la posición de las/os integrantes del equipo, pero vista a la vez como un aporte y una confrontación. Una docente explica las resistencias del grupo docente como reacción a lo que sienten como *“invasión a su fuero interno”*.

Fase 5. La última fase del semestre, relacionada con Tipos psicológicos y valores, tuvo una amplia aceptación, que se explica en gran medida por su contenido “neutral” de género, por cuanto no contiene evaluaciones ni confrontaciones, así como por el interés que despiertan los aspectos referidos a la personalidad. Se desarrollaron algunas ideas de la teoría de la tipología junguiana, tales como las funciones y actitudes de la conciencia y su significación, el papel de la cultura en la conformación de los tipos y la relación de la pertenencia a un tipo con asuntos tales como los conflictos interpersonales. Posteriormente, se continuó con la reflexión sobre los vínculos con valores y la aplicación en la relación con la docencia. Se indagó sobre el predominio del tipo psicológico de todo el grupo,

encontrándose que predomina el tipo llamado “profesor”. La discusión se lleva luego al terreno de la importancia de conocer y reconocer las individualidades y diferencias, en uno y en los otros, y las ventajas que esto tiene en la convivencia y en la relación entre pares y entre docentes-alumnos.

**• Evaluación de la primera etapa
del proyecto con docentes**

Como cierre del primer semestre de trabajo con docentes, se realizó un taller para que los participantes llevaran a cabo la evaluación de la primera etapa del proyecto. Esta evaluación se convirtió en un importante insumo para el replanteamiento y reprogramación del trabajo con el equipo de docentes para el segundo semestre. Las respuestas varían mucho dependiendo del grado de aceptación y compromiso que los participantes hubieran demostrado hacia el proyecto. Para la gran mayoría (siete de diez) los talleres les dejaron aportes e inquietudes muy valiosos; los aportes de conocimiento se refieren a la teoría de valores y a los tipos psicológicos; las inquietudes, al género. Para las/os tres restantes aportó muy poco, no vieron la secuencia de contenidos y sintieron el componente de género como una imposición. Varios señalaron que la experiencia había sido dura pero valiosa. Las sugerencias se orientaron hacia recomendar una mayor claridad en los objetivos, metodologías más dinámicas, una mayor intensidad e involucrar más a los profesores en las actividades que se realizan con los/as estudiantes.

Entre los docentes se dio una cierta contradicción entre expectativas y ponderación de resultados. Había expectativas sobre la capacidad del grupo de enseñar a “inculcar valores”, pero hubo resistencias frente al tiempo y aunque algunos proponían que se brindaran más materiales de lectura, al distribuir los materiales, su consulta fue minoritaria. Los talleres del primer semestre fueron espacios que permitieron hacer consciente el *currículum* oculto. En la evaluación, varios docentes manifestaron que pudieron tomar conciencia de diferentes actitudes y comportamientos de los cuales no eran conscientes anteriormente. Por ejemplo, sobre la diferencia y la individualidad, su importancia en la vida social, y la necesidad de construir el respeto: “*Los talleres hacen que aflore en nosotros la tolerancia y el respeto por la diferencia*”.

La redacción del informe de avance que describía y analizaba las actividades del primer semestre de trabajo, además de constituirse en un alto en el camino, significó para el equipo innovador la oportunidad de recoger un proceso de reflexión acerca de los aspectos teórico-metodológicos y de las estrategias pedagógicas y de intervención planteadas en la propuesta de innovación. Pero también fue la oportunidad para cuestionarse el papel y posibilidades de las innovaciones educativas y de reflexionar sobre el encuentro de la academia con los protagonis-

tas de la vida escolar. El plantearse la innovación como una intervención del espacio institucional en su conjunto, tratando de llegar a los diversos actores, provocó que la intervención fuese un proceso laborioso y exigente, tanto para el equipo de innovación como para los actores educativos, e hizo que la experiencia fuera de carácter intenso.

La reflexión en este intervalo entre los dos períodos lectivos, sirvió además para formular algunos desafíos para la segunda etapa, entre otros el de integrar los valores en la práctica y de lograr apuntar a estrategias formativas que favorecieran la disminución de la brecha entre el decir y el hacer, entre la reclamación de derechos y el no cumplimiento de deberes.

1.1.2. Segunda etapa: formación de formadores

Basados en las reflexiones de la evaluación de la primera etapa, se realizaron los correspondientes ajustes para esta etapa del segundo semestre que como ya se dijo estuvo dirigida al entrenamiento más profundo y especializado de los *formadores*. Este grupo, más pequeño que el anterior, estaba constituido por sólo ocho docentes y directivos del colegio, quienes habían evidenciado el mayor nivel de compromiso y capacidad de aporte y contaban con la mayor injerencia en la cultura y organización del colegio. El nombre de *formadores* no fue accidental. Se relaciona con el supuesto de que se forma para transformar y que el proyecto de valores tiene como objetivo fundamental transformar. ¿Cuál era la función de este grupo? Principalmente la de apropiarse internamente del programa y continuarlo en el futuro cuando el grupo innovador se hubiese ido.

Para esta nueva etapa se cambió la metodología del programa, optando por seminarios intensivos, ya no de tres horas cada quince días, sino de jornadas completa cada mes con una duración de entre 8 y 12 horas, en la sede de la Pontificia Universidad Javeriana, con el fin de aislarlos de las responsabilidades diarias de su quehacer en el colegio. En un trabajo conjunto del equipo innovador con este grupo, se propuso un esquema de entrenamiento que partiera de una evaluación de las dimensiones menos desarrolladas por los y las estudiantes del colegio, dimensiones que contribuyen a la *personalidad moral*, para luego entrenar a los *formadores* en las estrategias más adecuadas para fortalecer tales dimensiones. Se planeó hacer una aplicación práctica de tales estrategias en los docentes mismos, para luego quedar ellos con la tarea de implementarlas en los estudiantes de sus respectivas áreas. Por ejemplo, la *discusión de dilemas* se aplicó a los profesores antes que ellos la aplicaran a sus estudiantes. Además, intencionalmente se buscó que en los nuevos talleres primara el elemento emocional y lúdico y que tuvieran un carácter mucho más profundo y vivencial.

Cada uno de los talleres trataba de incorporar cuatro dimensiones: 1) diagnóstica, 2) teórica, 3) metodológica y 4) curricular. La *diagnóstica*, buscaba trabajar con materiales producto de talleres de diagnóstico del primer semestre. La *teórica* ofrecía el marco conceptual para los temas, por lo cual se continuó utilizando bibliografía especializada como lectura previa. La *metodológica* ofrecía los caminos pedagógicos con los que los innovadores proponían desarrollar las habilidades que debe tener una Persona Moral. Y por último, la *curricular* buscaba que el programa se insertara en el PEI del colegio, a fin de que todos se lo apropiaran.

Los contenidos de los talleres para este grupo de *formadores* son los siguientes:

- Taller 1: Finalidades de la formación en valores.
- Taller 2: Dimensiones y desarrollo de la Persona Moral.
- Taller 3: Género como eje articulador de valores.

El énfasis en esta segunda etapa se concentró en ofrecer una metodología que combinara la racionalidad con lo lúdico y participativo, alrededor de los lenguajes de expresión artística y de la vida cotidiana, en el descubrimiento de los valores implícitos en las relaciones de género. Para ello, se buscó crear un ambiente formativo en el que se convocara la creatividad, la imaginación y la sensibilidad, partiendo desde las historias, experiencias de vida y referentes culturales de los/as participantes.

El proceso pretendía descubrir y poner a prueba los elementos y conceptos que se hacen necesarios en la formación en valores de los/as estudiantes, comprendiendo y analizando el papel que desempeña cada uno/a de los/as formadores como acompañantes, en los diferentes procesos de socialización. En este esfuerzo, los caminos pedagógicos buscaron sugerir posibilidades de solución a los problemas y dificultades que a diario enfrentan los participantes en el proyecto frente a la construcción de valores.

Es así como desde los caminos pedagógicos se abordó el proceso de sensibilización, la movilización de pensamiento y la construcción del conocimiento en torno a la re-formación en valores, desafiando las conductas que han constituido una cultura de exclusión y autoritarismo.

• *Fases de la segunda etapa***TALLER 1: FINALIDADES DE LA FORMACIÓN EN VALORES***Objetivos:*

- Dar a conocer los contenidos de los talleres de Formación de formadores.
- Conscientizar de manera vivencial y lúdica, acerca de las representaciones y prácticas cotidianas valorativas que nos rodean, así como sobre los criterios necesarios para construir organizaciones democráticas.
- Hacer reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo actualmente la formación en valores en el colegio.
- Dar a conocer algunos elementos teóricos relacionados con: el concepto de valor, los enfoques que existen sobre la Formación en Valores y la teoría de las dimensiones morales, que contribuyen a configurar la Personalidad Moral.
- Sensibilizar a las/os participantes y llegar luego a un acuerdo sobre las finalidades que docentes y directivas consideran que debe tener la formación en valores en el colegio.

DURACIÓN: 12 horas, distribuidas en una jornada y media (un día en la Pontificia Universidad Javeriana y una tarde en el Colegio Agustín Nieto Caballero).

MATERIALES: Equipo de sonido, discos compactos, hojas con instructivos sobre los ejercicios escritos.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

1. Presentación del proyecto de formación de formadores.
2. Encuesta sobre la actual formación en valores en el colegio.
3. Taller vivencial sobre las prácticas cotidianas de los valores.
4. Concepto de valor, enfoques en la formación en valores.
5. Dimensiones morales más prioritarias para ser desarrolladas en el colegio, así como los caminos pedagógicos para desarrollarlas.
6. Acuerdo sobre las finalidades de la formación en valores en el colegio.

TALLER 2: DIMENSIONES Y DESARROLLO DE LA PERSONA MORAL**OBJETIVOS:**

- Hacer conciencia de una manera lúdica de las posibilidades y dificultades del proceso de comunicación y su incidencia en los caminos pedagógicos para la formación en valores.

Continúa

- Dar a conocer la noción de desarrollo moral y la teoría de los estadios del desarrollo moral
- Plantear los principales supuestos de la propuesta pedagógica del proyecto, las dimensiones morales que se propone desarrollar y los caminos pedagógicos posibles para hacerlo.
- Dar a conocer, de manera experimental, dos de los caminos pedagógicos específicos para el desarrollo de dimensiones morales: la discusión de dilemas morales y el juego de roles.
- Presentar un esquema general con los principales componentes de la propuesta pedagógica del proyecto.

DURACIÓN: Doce horas distribuidas en una jornada y media (un día en la Pontificia Universidad Javeriana y una tarde en el Colegio Agustín Nieto Caballero).

MATERIALES: Equipo de sonido, discos compactos, hojas con instructivos sobre los ejercicios escritos, retroproyector de acetatos, sobres con los roles asignados, hoja con el dilema moral.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

1. Taller vivencial sobre la comunicación.
2. Concepto de desarrollo moral y de sus estadios.
3. Dimensiones morales y sus caminos pedagógicos.
4. Discusión de dilemas morales.
5. Juego de roles.
6. Esquema general de la propuesta pedagógica del proyecto.

TALLER 3: GÉNERO COMO EJE ARTICULADOR DE VALORES

OBJETIVOS:

- Hacer conciencia de manera lúdica que el cuerpo es el eje de las experiencias, incluidas las de género.
- Presentar una conceptualización acerca de las diferencias de género, así como las competencias y dimensiones caracterizadas como masculinas y femeninas en nuestra cultura.
- A través de un ritual de despedida, hacer el equipo innovador entrega del proyecto al equipo del CANC.
- Dar a conocer por parte del rector del colegio, la manera como el colegio planea que los valores atraviesen el plan curricular, en tanto una forma de apropiación del proyecto de innovación.

Continúa

- Llevar a cabo una evaluación general de la innovación, las lecciones aprendidas y los desafíos que quedan.

DURACIÓN: Una jornada de ocho horas en la Pontificia Universidad Javeriana.

MATERIALES: Equipo de sonido, discos compactos.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

1. Taller lúdico sobre el cuerpo y el género.
2. Género: diferencias, competencias y dimensiones.
3. Ceremonia de “transmisión de mando”.
4. Plan curricular en el que el colegio incorpora los valores.
5. Lecciones y desafíos futuros.

• *Descripción de las actividades*

Se decidió que los talleres comenzaran por una etapa “creativa” que preparara el posterior trabajo racional de los temas, esperando que todos aporten, duden y construyan un saber a la vez que se ofrece una estructura que sugiere temáticas, tiempos y materiales. El grupo descubre cómo las propuestas de cada uno al cruzarse con las de los otros, se transforman y enriquecen. Así aparecen reflexiones profundas que permiten la construcción que va de lo individual a lo grupal y de lo grupal a lo colectivo. El juego, la creatividad, la flexibilidad, la horizontalidad y la inclusión, son los invitados por excelencia, permitiendo el libre fluir de la confianza, la comunicación y la integración. La manera de participar es la de cada uno/a, con el aporte del cuerpo, las emociones, los sentimientos y los sentidos; la observación, la generosidad, la timidez, el placer, la gratuidad, el respeto, la diferencia, y los prejuicios... todos se colocan en este escenario para dar lugar a la creación literaria, a la improvisación, la dramatización y la expresión plástica.

Primer taller. Toda la mañana de la primera jornada sobre Finalidades en la formación en valores estuvo centrada en sentir y descubrir los valores a través del *juego*, la *literatura*, la *participación* y la *vida cotidiana*. El taller se dividió en tres momentos: 1) lectura del entorno y referentes culturales, 2) la identidad individual, y 3) la estructura organizacional.

El primer momento comenzó con un reconocimiento que cada participante hacía de sí mismo y del grupo, seguido de una apropiación del espacio del salón, haciendo una analogía de éste con el espacio familiar, escolar o social en donde

cada uno se desenvuelve en su vida cotidiana. La tallerista⁴⁴ propuso las reglas del juego a partir de un lenguaje no verbal antes de empezar con el ejercicio de las representaciones culturales, en el que los participantes debían elaborar desde lo individual, pasando por lo grupal y lo colectivo, construcciones corporales relacionadas con referentes culturales que a su vez, pasaran por lo local, lo regional, lo nacional, lo continental y lo mundial. Todo el tiempo se hizo énfasis en la necesidad de respetar las normas establecidas. *“Las reglas del juego son cartas de navegación para poder sacar adelante el proceso”*.

Al final de cada momento se llevaba a cabo una reflexión del grupo sobre lo sucedido, cómo se habían sentido y por qué creían que se hubieran sentido así. Las expresiones de los participantes revelan sensaciones asociadas con el trabajo en grupo, la igualdad, la cooperación, la felicidad y el reconocimiento de distintas dimensiones del ser humano. Se reflexiona sobre nuestra condición de portadores de cultura e información y cómo a través de la participación, es posible crear, trabajando desde lo conocido; se señala cómo el juego permite ser receptivos y creadores.

Durante el segundo momento se conforman grupos cuyos integrantes deben conversar sobre tres aspectos: el significado del nombre de cada uno, la ciudad de origen y contar una anécdota de su infancia. Luego, cada grupo sintetiza lo conversado valiéndose de diferentes formas narrativas: la copla, la parodia de una canción y el cuento. Al finalizar el ejercicio se lleva a cabo de nuevo la reflexión sobre los sentimientos y percepciones del grupo. Se resalta la manera como todos se pueden reconocer en el otro o la otra, y cómo hacen su aparición los símbolos, que sintonizan a la gente. Se habla del respeto, la solidaridad, la transparencia, y otros valores que han habitado el espacio junto con los participantes. La tallerista termina este segundo momento leyendo un cuento sobre el significado de la memoria.

El tercer segmento del taller se centra en la construcción de estructuras democráticas mediante un juego eminentemente corporal, en grupos cada vez más grandes, hasta lograr una estructura conformada por todo el colectivo y que debía cumplir con unos criterios establecidos por la tallerista: que sea una estructura abierta, que pueda mirar hacia adentro y hacia fuera de manera equilibrada, que sea flexible, con niveles altos, medios y bajos, oxigenada, amplia y capaz de contenerlos a todos. Luego se invita a los participantes a construir estructuras en las que el juego corporal se complementa con el uso de elásticos, haciendo la analogía del recurso material que cada persona tiene. Cobra gran importancia la figura

44 La responsabilidad de la realización de estos talleres fue de la asesora del proyecto, MARÍA VICTORIA ESTRADA.

del/a observador/a externo de las estructuras organizacionales y de quien orienta la construcción. Se generan en el grupo reflexiones sobre similitudes y analogías con el proceso de innovación en el que todos estamos comprometidos: cuando el que observa entra a transformar la estructura esto no implica que deba destruirse lo existente; la entrada o salida de una estructura se debe hacer con responsabilidad; entender que apropiarse del territorio y reconocerlo equivale al “diagnóstico” que se debe realizar al comenzar un proyecto; no “mandar” a los demás (es un trabajo colegiado); sentir que las posiciones sacrificadas no son útiles en un proceso participativo; identificar lo que cada uno puede aportar a una estructura y valorarlo.... Igualmente, la reflexión del grupo sobre el ejercicio menciona la necesidad de compartir y aunar el esfuerzo colectivo cuando los individuos están inmersos en estructuras ya sean familiares, educativas, sociales.

En la tarde de esta primera jornada se realiza un trabajo tanto teórico como vivencial. En lo teórico se hace una exposición sobre el concepto de valor, los enfoques en la formación en valores y las dimensiones de la Persona Moral. Luego se desarrolla un ejercicio de activación, en el que se lleva a los participantes a tomar conciencia de su cuerpo y a que cada uno/a imagine entrar por una puerta que los conduzca a la infancia. Acto seguido, se realiza un ejercicio que consiste en recordar situaciones de la infancia aprendidas como “buenas” y “malas”, para después reflexionar sobre aquellos aspectos que coincidieran con lo que se quisiera que fueran los y las estudiantes del colegio. Se ve la necesidad de integrar tanto los aspectos morales buenos como los malos en un proyecto de formación en valores.

En razón de la cantidad de inquietudes surgidas en el debate, se acuerda entre todas/os las/os participantes organizar una sesión adicional en el colegio, a la semana siguiente, en la que se presentaron las ocho dimensiones⁴⁵ que pueden ser desarrolladas en la conformación de la Personalidad Moral y se solicita al equipo del colegio que determine las cuatro más prioritarias en los y las estudiantes del colegio. El acuerdo fue sobre las siguientes:

1. Autonomía y autoestima.
2. Autonomía y autorregulación.
3. Empatía y perspectiva social.
4. Habilidades sociales y para la convivencia.

Para terminar las actividades de este primer taller se pide al grupo de participantes que formulen algunas finalidades de la formación en valores en el colegio que a su vez recojan las reflexiones de todo el seminario.

45 Las descritas y definidas en la página 82

Segundo taller. Media mañana de esta segunda jornada se dedica a una sesión llamada “Encuentro con la comunicación”. Empieza por la lectura del cuento *El jardín de sapo y sepo*⁴⁶, luego del cual se hace una alusión a las semillas que está plantando en el colegio a través del proyecto de Formación en Valores. Al igual que en el cuento, los resultados del proyecto no son inmediatos sino que hay que tener paciencia para ver los beneficios.

Se hace luego una apropiación corporal del espacio de trabajo y se continúa con un proceso de construcción y creación colectiva. Al ritmo de la música, las/os participantes deben encontrarse con sus compañeros/as, elegir a aquel/a con quien hay más comunicación y, sin que medien las palabras, hacer una propuesta de movimiento y ritmo. A continuación se hace una propuesta entre cuatro y finalmente se logra a partir de las propuestas de los diferentes grupos, construir una sola. Siguen otros ejercicios lúdicos de construcción corporal en parejas, tríos y grupos de cuatro, en los que se hacen propuestas para formar árboles, estrellas y tipos de comidas. Entre las múltiples formas de creatividad que afloran entre las/os participantes no sólo surgen representaciones muy ingeniosas sino que éstas se acompañan del humor, recurso fundamental para la salud mental.

En una segunda fase de la sesión, los participantes deben conformar parejas, en las que uno hace de muñeco de trapo, de madera, de cuerda o marioneta, mientras que el otro lo maneja. Luego, los roles se intercambian. Se logra establecer con claridad la relación entre el contenido del juego y la realización de un proyecto colectivo, en este caso, el de valores. Anota una docente del CANC:

“Hay que tener en cuenta y comprender de qué material está hecho cada uno (cada muñeco), y no podemos pedir más de lo que son, conocer qué traen por dentro para poderles pedir”.

Finalmente, la tallerista presenta una marioneta que ella mueve por el salón al ritmo de la música y que logra dar un sentido final a las diferentes actividades de movilidad del cuerpo propio y del otro/a.

Se cierra esta parte con una reflexión general sobre los sentimientos, inquietudes e ideas, que han provocado los ejercicios. Se reitera cómo la literatura ofrece siempre una posibilidad de comprensión. En cuanto a los juegos de construcción corporal, a semejanza de las relaciones con los demás en la vida cotidiana, fue apareciendo la confianza y eso permite que uno se dé al otro. La confianza permi-

46 El cuento hace referencia a las complejidades, tiempos y paciencias, que se requieren para plantar un jardín y disfrutar de sus resultados. Sapo tiene un jardín al que le ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo, en tanto Sepo quisiera ver crecer las flores en un santiamén.

tió ir construyendo a partir de lo que cada cual aportaba hasta surgir la propuesta de todo el colectivo. Se buscan asimismo las analogías de lo sucedido con el proyecto de formación en valores: se habla de la importancia, los beneficios y dificultades de la comunicación: la manera como el cuerpo expresa mensajes de manera no consciente, cómo la palabra distrae a las personas, la dificultad para conformar parejas del mismo sexo, la importancia del lenguaje, entre muchas otras. *"Todos los ejercicios que hemos hecho nos sirven para ver lo valiosos que son los lenguajes"*.

En relación con el juego de los muñecos, también se reflexiona sobre la manera de entender al otro y de ponerse en su lugar, de construir a partir de las posibilidades de cada uno, sobre los sentimientos de solidaridad, afecto, cariño y respeto que aparecen, así como los procesos de negociación que se presentan. También se habla de los límites que es necesario poner en las relaciones interpersonales. Al igual que en el proyecto de valores, se deben construir redes de confianza a través de los lenguajes verbales y no verbales. *"Se crean en el momento en el que el otro sabe que yo no voy a abusar de él dentro de los límites que cada uno puede dar"*.

Durante la segunda parte de la mañana hay una intervención conceptual, en la que uno de los innovadores hace una exposición sobre el concepto de desarrollo y sus diferentes estadios desde el punto de vista de KOHLBERG que relaciona luego con la práctica docente. Se discute acerca de la intervención del castigo y de los límites en el acompañamiento de las/os docentes en el desarrollo moral. Luego se hace un ejercicio en el que se formulan algunas situaciones educativas y se analiza a qué estadio corresponden las argumentaciones planteadas.

En la tarde, otro miembro del equipo innovador habla sobre las dimensiones morales y sus caminos pedagógicos. Se muestran las ventajas y debilidades de todos los modelos de educación moral, con una referencia explícita a la opción seleccionada por el equipo: el modelo de la *construcción de la Personalidad Moral*.

Después de esta intervención se pasa a desarrollar de manera práctica, aplicada al grupo docente, dos caminos pedagógicos específicos: la discusión de un dilema moral y luego el juego de roles. Una vez desarrolladas las dos estrategias se lleva a cabo una reflexión sobre éstas, analizando cómo se han sentido los participantes y qué objetivos creen ellos que persiga cada uno de los caminos pedagógicos vivenciados, sus diferencias, sus ventajas y las dificultades que cada uno de ellos conlleva.

Los contenidos de los dos ejercicios realizados se ubican en un escenario escolar. El dilema apunta a definir una opción frente a los derechos de una alumna vs. los de un docente. El juego de roles genera una situación en la que convergen actores de los distintos estamentos: alumna, rectora, padre de familia y miembro

del consejo directivo. Para uno de los docentes del CANC “*el objetivo del juego de roles es considerar la complejidad de una situación, priorizar valores*”.

La finalidad pedagógica de cada camino fue captada por todo el grupo, así como sus diferencias. El rector anotó:

“La diferencia fundamental es que en el dilema soy yo, en el juego de roles no soy tanto yo. El resultado del juego de roles es un pretexto para una reflexión en grupo”. Otra docente del CANC anotó: *“En el dilema, la posición es propia. En el juego de roles uno asume los argumentos del otro, trata de entenderlos”.*

Finalmente, se desarrolla una charla sobre todas las actividades de la jornada, haciendo una evaluación en torno a la forma como el equipo del colegio siente la apropiación conceptual, la individual y la institucional. Se pregunta qué tanto los equipa para la labor futura de continuar con el proyecto una vez se retire el equipo innovador, qué tanto les parece que falta, qué no se ha podido asimilar. Los comentarios apuntan a las ganancias al haber compartido un lenguaje común, la necesidad de que todos los demás docentes del colegio diferentes a los del grupo de formadores asuman el compromiso sobre el proyecto, la base firme que ofrece una buena apropiación conceptual por parte de quienes lideren el proyecto, lo significativo que resultó este taller debido a que se perfilaron de manera más clara los objetivos de la propuesta y los valiosos aportes de los teóricos españoles PUIG y MARTÍNEZ. El grupo siente que realmente está ante una innovación y que el proyecto ha sacudido a la institución y ha hecho que ésta haya tenido que reformular todos sus planteamientos pedagógicos.

Para tratar de configurar aun más los supuestos teóricos y pedagógicos del proyecto de formación en valores que proponemos, se lleva a cabo una reunión adicional en la que se presenta un esquema general con los principales componentes de la propuesta: de enfoques, de insumos, de *currículum*, de contenidos y de evaluación⁴⁷. Al hablar de los valores del colegio, se mencionan asimismo, las actitudes que deben tener los docentes ante los diferentes tipos de valores.

Tercer taller. La tercera jornada comienza como las anteriores con una sesión vivencial en la que esta vez se trabaja con el manejo del propio cuerpo, un recorrido por todas sus partes, relacionándolas con diferentes sentimientos: tristeza, angustia, alegría... Luego, continúa la fase de la reflexión sobre lo que la gente ha sentido y pensado. Algunos comentan que se sintieron egoístas en el ejercicio, otros mencionan que es difícil dedicar tiempo a su cuerpo cuando domina una racionalidad muy fuerte, otros se sintieron por lo contrario, muy generosos consi-

47 Son los componentes descritos en la Parte II e ilustrados mediante el gráfico 1.

go mismos. Se discute sobre el lugar donde los participantes ubican las emociones y la angustia, se aclara que el objetivo principal del ejercicio es hacer conciencia de cómo el cuerpo es el eje portador de cultura y de información, en el que la vida va dejando rastros y huellas; además de que es el cuerpo el que permite entender el gran aporte de la particularidad pero reconociendo la diferencia de los demás. Esta última reflexión da base para una conversación en la que se comparten nociones y experiencias sobre las diferencias, competencias y dimensiones asociadas al género.

En esta charla teórica, el género se aborda desde tres dimensiones: 1) La socialización en la familia, la definición de roles de género, y sus implicaciones sobre el desarrollo de las niñas y los niños. El papel que elementos como los juguetes, la asignación de oficios y responsabilidades, el manejo del espacio y del tiempo, el pudor, la fragilidad y la fuerza, tienen en la configuración y construcción de Lo femenino y de Lo masculino. 2) La formación en la escuela: este proceso a la vez que mantiene y refuerza las atribuciones tradicionales de roles, las enfatiza a través de las relaciones de enseñanza-aprendizaje y también, en otras áreas de la vida en la escuela. No obstante, a la vez que las reproduce, la escuela puede igualmente transformarlas. 3) En el ámbito de la sociedad se encuentra igualmente la fragmentación de las tareas de supervivencia de la especie y de la sociedad, entre hombres y mujeres.

Se requiere en los tres niveles, interrelacionadamente, hacer una redistribución de las tareas de sostenimiento de toda la sociedad, con responsabilidades diferentes: en la familia, una distribución equitativa de derechos, deberes, atribuciones, a los/as hijos/as y a los demás miembros, independiente del género. En la escuela, no basta hacer esta redistribución sino que además es menester intervenir en los contenidos explícitos y ocultos del *currículum*. En la sociedad, revalorizar y propender por una redistribución justa de todas las actividades sociales.

A mitad de la jornada se lee la narración sobre un rito indígena en el que una anciana de la tribu hace entrega de su saber a un joven sucesor, y este relato crea el ambiente propicio para realizar una ceremonia semejante en la que los miembros del equipo innovador hacen una *entrega del proyecto* al equipo del colegio, buscando explicitar compromisos en el futuro del proyecto, a través de la incorporación dinámica en el PEI.

En coherencia con el rito de la mañana, la tarde de este tercer taller es asumida ya por el colegio. El rector hace una presentación del PEI y del plan curricular en el que la formación en valores está integrada. Comienza haciendo un recuento de lo que fue el proyecto durante todo el año, con sus aciertos y dificultades, hasta llegar al momento actual, en el que, en palabras suyas:

“Los que estamos aquí tenemos la opción de aceptar o no lo que nos dieron. Podemos volver a lo de antes o podemos recibirlo y seguir con lo que se sembró. El Colegio Agustín Nieto Caballero asume el reto de continuar o no el proyecto”.

En la perspectiva del CANC, la formación en valores debe darse de una manera institucional e integral; es necesario replantear el sentido de una asignatura de valores, como tal, o una inserción diferente en la estructura curricular, toda vez que se requiere una vivencia cotidiana de los valores, por ello, se ha pensado que la formación en valores haga parte inherente del PEI del colegio. El rector hace enseguida una propuesta académica-pedagógica de un diseño curricular que contiene todas las asignaturas, con unos referentes de cohesión vertical y otros de cohesión horizontal, con los valores como uno de los ejes que atraviesan todo:

“Tengo que reconocer que el trabajo con valores no solamente nos ayudó a ver conflictos sino a dar forma a la estructura pedagógica. Aquí los valores son el cimiento (la columna) que lo sostiene todo. De los valores se desprenden otras cosas: ética, estética, pluralidad, perspectiva de género. Me parecería muy triste que las cosas se quedaran sólo en el Manual de Convivencia. Este es el momento de agradecer que nos ayudaron a construir el tejido”.

• **Análisis del proyecto con docentes**

Al hacer un recuento del proyecto con los docentes y directivas, puede verse que la etapa planteada en la propuesta inicial de este proyecto como “período de acercamiento y diagnóstico” pasó a ser parte integrante del proceso de intervención, ya que no pueden establecerse separaciones tajantes entre etapas. Además, los azares con los cuales debe contar cualquier innovador se multiplican cuando participa un grupo externo a la institución. Comienza lo que podríamos llamar una perturbación del equilibrio sistémico de la institución, ya acostumbrada a una dinámica propia con la cual funciona. Una pregunta básica para cualquier proyecto de innovación es qué tanta voluntad de cambio existe, pues siempre hay una tendencia en las instituciones al *statu quo*, porque los distintos actores han llegado a conquistar una posición y un nicho, y se han generado hábitos, costumbres y culturas.

En el caso de esta institución puede también señalarse al comienzo de la innovación una tensión entre la voluntad de cambio de algunos y la resistencia de otros, y quizá también esta misma ambivalencia en el interior de cada uno. Las primeras interacciones entre el grupo innovador y la comunidad académica podrían verse como una dinámica de mutuas representaciones sobrevaloradas, en las que la institución parecería haber visto en los visitantes los portadores de soluciones a sus problemas, y a su vez, el equipo innovador haber visto el colegio como un oasis de madurez moral propicio para la instauración de una Comunidad Justa ideal.

El campo de los valores es el campo de las subjetividades, como lo es también el campo del género. La postura frente a la equidad del género y a la simetría de las relaciones es una postura ideológica que atraviesa las identidades individuales. Adicionalmente, es importante tener en cuenta que en la mayoría de los casos la asimetría en dichas relaciones no es percibida por la comunidad educativa como un problema; por el contrario, hace parte del ordenamiento tradicional de la cultura introyectada, aceptada y reproducida. En razón de esto, los diferentes actores de las comunidades a las que se llega a introducir una innovación con elementos de género, desarrollan diferentes formas de *resistencia*⁴⁸.

El innovador externo pasa a ser percibido como el extranjero/a (extraño), el misionero/a, el prosélito, con argumentos racionales cuya aceptación requiere no obstante, primero, aceptar la existencia de las diferencias y segundo, dada esta condición, requiere de procesos que atraviesen la dimensión subjetiva, los hábitos, las representaciones, las conductas, amenazando la identidad ya construida y validada en la práctica docente y social. La reflexión y el debate hacen aflorar sentimientos y valores, pero no generan *per se* el cambio. El proceso puede pasar por fases que van desde una imposición hasta una apropiación por el colectivo de la propuesta de formación en valores.

Pero para que esto pueda darse, es necesaria la creación de lazos afectivos más fuertes entre las partes implicadas, lo cual fue uno de los propósitos centrales del trabajo en la segunda etapa. Pasa también por un proceso de identificación institucional, una forma progresiva de asumir un rol del cual cada uno debe ir apropiándose, los “innovadores” tanto “internos” como “externos”, si bien estas fronteras entre lo interno y lo externo se van desdibujando progresivamente.

El desarrollo de un proyecto de innovación, en general, conlleva intrínsecamente el cuestionamiento y ajuste permanente de los objetivos iniciales, de las estrategias seleccionadas y evaluadas, la negociación con los actores centrales del proceso. La innovación en el campo de formación en valores es una tarea mucho más compleja, y más aún, cuando el entorno ético-cultural de la sociedad, ha construido a través de su historia, una contraética de la convivencia solidaria, y cuenta con débiles mecanismos para integrar discurso y acción. Esta característica hace que una formación integral en valores sea equivalente a una revolución cultural, que requiere tiempo, concurso activo de los agentes socializadores y de los acto-

48 El enfoque teórico de la innovación ha podido ser objeto de resistencia entre los actores del plantel, pero cabe anotar que las resistencias no son de hecho unilaterales. También en el equipo de innovación se presentaron, aunque de otro tipo. Entre ellas, la dificultad para manejar y comprender la dinámica y forma de pensar de los/as estudiantes, muy diferente a la que puede presentarse por ejemplo en el medio universitario, y para comprender desde su perspectiva a los diferentes actores en interacción.

res socializados. No obstante, un ingrediente de cordura en la aplicación de innovaciones, es partir de metas ambiciosas fundamentadas en una conciencia de las implicaciones de los cambios. Al hacer la revisión de la trayectoria de la segunda fase del proyecto, pudimos encontrarnos en una posición más realista; podría decirse que la primera fase fue de propulsión idealista, y que la segunda fue de aterrizaje realista.

La innovación durante el primer año, pudo generar inquietudes, recoger evidencias, iniciar procesos de cambios, junto con la formación de un equipo endógeno, puesto que el equipo “externo” o exógeno no podía permanecer indefinidamente. Y fue durante el segundo semestre en que se llevó a cabo la transmisión formal de la conducción del proyecto a manos del mismo colegio.

Pese a la dificultad de trabajar con un grupo con motivaciones y compromisos de muy heterogéneo nivel, el trabajo realizado pudo abrir un espacio de reflexión y cuestionamiento, con intensidades variables. Fue vivido por algunos docentes quizá como una invasión a su espacio, o una extensión obligada de la jornada. Por eso durante el segundo semestre el entrenamiento se concentró en un grupo seleccionado de docentes y directivas, que cumplieran con unas características de liderazgo y de compromiso especial con el proyecto para que fueran ellos los responsables de tomar el proyecto en sus manos y garantizar su permanencia en el colegio una vez que el grupo innovador se hubiera ido del plantel. Creemos que en la segunda fase de la innovación se logró realmente traspasar las resistencias mutuas y propiciar la formación de este equipo interno que se apropiara del proyecto y lo plantara.

El hecho de tener el equipo una experiencia anterior en el campo de la investigación, generó diferentes situaciones. Por un lado, provocó la identificación del trabajo por parte de los actores del colegio como una investigación. Por otro, el sesgo de estilo de pensamiento y de visión de mundo que imprime el trabajo investigativo debe ser conciliado con la lógica operativa y flexibilidad reinantes en las instituciones de educación básica y media. Pocos investigadores tienen la oportunidad de vivir la institución escolar tan “desde el interior” de ésta, compartiendo las preocupaciones cotidianas de docentes⁴⁹, estudiantes y familiares como pudo hacerlo este grupo. Un espacio para la reflexión y la elaboración es también necesario, y este espacio es precisamente el generado por la necesidad de *siste-*

49 Son múltiples y complejos los problemas que a diario se deben resolver en una institución educativa, y curiosamente, la mayoría tienen un trasfondo de tipo moral. Se necesita, como decía un rector de otro colegio, mucha sabiduría para enfrentarlos, pero también por supuesto formación, conocimiento de sí mismo y experiencia.

matizar y comprender la experiencia. A su vez, esta sistematización y comprensión fueron insumos para la continuación del trabajo, pues como se vio, las evaluaciones acerca del primer período dejaron las bases para el ajuste en el segundo semestre.

Fueron muchas las cosas que se descubrieron y aprendieron de la intervención en el proyecto con los docentes, enseñanzas de las que se beneficiaron tanto el grupo del colegio como el equipo innovador, pero si se quisiera elegir entre unas pocas de las principales lecciones que dejó la experiencia, podrían mencionarse los siguientes aspectos:

- *Primero*, los valores y el género son dos temas de gran invisibilidad en lo cotidiano, en razón a que se viven y se transmiten a través del *currículum* oculto, por lo cual su abordaje es especialmente difícil si se trata de analizar desde lo meramente racional. Por eso, se hace necesario complementar la labor cognitiva con la afectiva, dando quizá prioridad a este último componente.
- *Segundo*, la literatura y la lúdica representan un par de caminos pedagógicos inmejorables en un proyecto de esta naturaleza ya que, además de mejorar la comunicación entre todos, facilitan la apropiación emocional del género y de los valores.
- *Tercero*, para llevar a cabo una innovación en el tema de género, es necesario que exista una postura clara y decantada en el equipo innovador acerca de este tema, lo cual exige el trabajo previo de su clarificación antes de enfrentar un proyecto como éste.
- *Cuarto*, en la formación de los docentes, es necesario que ellos tengan la oportunidad de vivenciar en sí mismos las estrategias pedagógicas en valores que vayan luego a poner en práctica con sus estudiantes.
- *Quinto*, un proyecto con docentes debe ofrecer siempre un espacio formal que propicie la reflexión sobre valores, pero complementado con un trabajo transversal en el que todos los actores académicos participen y puedan aplicar las estrategias escogidas en sus respectivas áreas, apropiándose de esta manera del proyecto.
- *Sexto*, un proyecto en valores es un trabajo a largo plazo, no de unos pocos años, por lo cual los grupos académicos y los innovadores deben estar preparados para no decepcionarse al no observar resultados de manera inmediata, pues los frutos aparecerán muy lentamente.

1.2. PROYECTO CON ESTUDIANTES

El proyecto desarrollado con los estudiantes surgió de una idea compartida por el equipo innovador y el rector, de realizar la formación en valores como un proyecto con los estudiantes, lo cual se insertaba dentro de una de las estrategias pedagógicas empleadas por el colegio en diferentes áreas. Participan alumnas/os de diversos grados en estos proyectos, en los que se busca desarrollar las capacidades de indagación y los resultados se plasman en un producto visible que puede ser mostrado al resto del colegio.

La concepción de la transversalidad como una combinación de un énfasis transcurricular de la formación en valores, con actividades de aula dedicadas exclusivamente al tema de los valores, resultó adecuada para las necesidades tanto del colegio como de la innovación misma. La idea de desarrollar un proyecto pedagógico con los estudiantes respondía asimismo a las indicaciones de la ley general de educación y del decreto 1860, según las cuales, la formación en valores se debe cumplir bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

Al igual que el proyecto con docentes, la propuesta con estudiantes había contemplado un período inicial antes de entrar en la fase de la aplicación del proyecto mismo, para la inserción del grupo innovador en la vida escolar, y permitir el conocimiento y evaluación de la cultura escolar. En dicho período se hizo observación de diferentes escenarios escolares incluyendo la realización de clases. Asimismo se hicieron entrevistas individuales y grupales a estudiantes de los grupos con los que se planeaba trabajar.

1.2.1. Primera etapa: Tercer Ciclo

De acuerdo con lo establecido en la propuesta, se trabajó durante el primer semestre con estudiantes de los grados 5°, 6° y 7° (32 estudiantes en total), que constituyen el Tercer Ciclo de formación en la organización del colegio. Durante la primera fase, se trabajó en un solo grupo con los tres grados, pero a partir de la segunda fase, se dividió el grupo en dos con el fin de facilitar el desarrollo de las sesiones.

El proyecto pretendió promover en los/as estudiantes una indagación alrededor de los valores implicados en el encuentro con la diferencia y la diversidad, específicamente en situaciones que implicaran lo masculino y lo femenino en su sentido amplio. La diversidad vista tanto desde el encuentro con el “otro” como en el encuentro consigo mismo, se trabajó bajo la modalidad de talleres en sesiones de una hora y media, dos veces por semana. Las directivas del plantel incluyeron en la programación un espacio académico con horario, evaluación, y exigencia de asistencia, que se denominó “valores”, y cuyos docentes eran los/as integrantes

del equipo de innovación. Las diferentes actividades tuvieron fases de reflexión colectiva, para estimular la indagación, la participación y la discusión, además de otros componentes de convivencia como el uso ordenado de la palabra y el respeto por la posición del otro. También se buscó construir significados alrededor de las experiencias vividas en los talleres, relacionándolos con valores de manera implícita o explícita.

Paralelamente a la realización de estas sesiones, se participó de manera concentrada en las asambleas generales y de ciclo realizadas los lunes. Las asambleas fueron una actividad que alimentó el proceso, ya que en numerosas ocasiones se tocaron temas derivados del trabajo que se estaba realizando en el proyecto pedagógico, especialmente problemas derivados del respeto a la diferencia.

El trabajo con este ciclo se desarrolló de acuerdo con las siguientes fases:

- Fase 1: Aproximación.
- Fase 2: Evaluación y logros.
- Fase 3: Identidad (relación del/a estudiante consigo mismo).
- Fase 4: Alteridad (relación del/a estudiante con los otros).
- Fase 5: Normatividad (relación del/a estudiante con las normas).
- Fase 6: Resolución de conflictos.
- Fase 7: Expresión creativa de los valores.

• *Fases de la primera etapa*

FASE 1: APROXIMACIÓN

OBJETIVOS:

- Establecer una comunicación abierta con los/as estudiantes proporcionando información general acerca del proyecto, así como recoger expectativas.
- Sensibilizar a los/as estudiantes en el tema de valores y género, así como en la necesidad de establecer y respetar normas de convivencia y cooperación. Brindar elementos para la creación de normas dentro de una perspectiva de Comunidad Justa para el desarrollo posterior de los talleres.

DURACIÓN: 4 sesiones de dos horas cada una.

Continúa

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

TALLER 1. (Una sesión)

- Ejercicio de activación y relajación. Estas actividades se realizaron para lograr un ambiente apropiado para desarrollar el ejercicio de “Imaginación Activa”.
- Ejercicio de Imaginación Activa que pretendía desarrollar la imaginación de los estudiantes de acuerdo al relato y la relación de éste con el proyecto de formación en valores, identificando así las expectativas de los estudiantes.
- Ejercicio de escritura: se entrega una guía para que respondan por escrito a las preguntas allí consignadas.
- Plenaria: se pide contar la experiencia, que la compartan con los demás y se promueve una discusión tendiente a determinar expectativas de los alumnos frente al proyecto y a los miembros del equipo innovador.

TALLER 2. (Una sesión)

- Ejercicio de motivación: presentación de los extractos de una película en donde se evidencia relaciones de género y valores.
- Discusión grupal: se reúnen en grupos y se hace la reflexión sobre los extractos vistos. El formador orienta la discusión hacia las relaciones de género percibidas por los/as alumnos/as en los extractos de la película, posiciones y argumentaciones acerca de tema de género, así como implicaciones con los valores, buscando sensibilizarlos al tema.
- Síntesis: el formador hace el cierre de la sesión explicando a los alumnos/as, la perspectiva de género que el proyecto presenta y su relación con los valores.

TALLER 3. (2 sesiones)

- Ejercicio de activación: se realiza un ejercicio de seguimiento de ritmo al aire libre que permite seleccionar a seis estudiantes y dividir los grupos en tres subgrupos para la realización de la actividad siguiente.
- Discusión grupal: los seis estudiantes escogidos, asumirán roles diferentes dentro de los subgrupos. Asimismo se ha escogido un/a estudiante de cada subgrupo, para que coordine la discusión y establezca a partir del diálogo las conclusiones acerca de tres situaciones que se les han planteado si fueran rector o rectora de un colegio: 1) un/a estudiante robó a sus compañeros, 2) un/a estudiante copió en un examen, 3) un/a estudiante insultó con palabras soeces a un/a profesor/a. El grupo deberá sacar conclusiones, y un representante del grupo deberá contarle al rector esas conclusiones.

- Plenaria: para discutir la experiencia. Se indaga por la importancia del orden y la cooperación. ¿Qué aspectos se pudieron desarrollar y cuáles no? ¿Por qué? Se aclara que existen unas reglas de juego para realizar actividades colectivas. El acuerdo sobre normas mínimas se seguirá en la próxima sesión.
- Síntesis: el formador/a, recoge las argumentaciones de los/as alumnos/as acerca de las tres situaciones planteadas y contra-argumenta algunas posiciones, lo que permite que los estudiantes establezcan otras opciones y reflexiones sobre sus propias prácticas de comportamiento en el aula, y proporciona elementos que permiten que los estudiantes relacionen las acciones planteadas frente a los valores.

FASE 2: EVALUACIÓN Y LOGROS

OBJETIVO:

- Establecer un diálogo que permita la retroalimentación del proyecto, los objetivos planteados y establecer logros actitudinales que puedan medir la incorporación de los valores del colegio.

DURACIÓN: 4 sesiones de dos horas cada una.

Estructura y contenidos:

TALLER 4. (3 sesiones)

- Inquietudes: escuchar dudas, preguntas e inquietudes que tienen los estudiantes sobre el proyecto de valores y de los miembros del equipo innovador.
- Retroalimentación: respuesta a los planteamientos de los alumnos, nueva explicación del proyecto, sus objetivos y los objetivos de los talleres anteriores.
- Síntesis: se realiza una sesión de reflexión acerca de los aspectos positivos y negativos en la ejecución de actividades, de manera que permita construir los talleres a partir de las expectativas e inquietudes de los alumnos/as.

TALLER 5. (Una sesión)

- Aclaración de logros: se reparten los logros establecidos que los/as alumnos/as deben alcanzar durante el proyecto de valores.
- Realización de dinámica: a partir de un juego de equipo, las/os alumnas/os escogerán cinco valores que serán representados por un miembro del equipo contrario. A cada acierto se le asignará un punto.
- Síntesis: la reflexión se da a partir de los valores escogidos y de las acciones que los miembros del equipo contrario tienen que representar para la identificación del valor. La reflexión lleva a sensibilizar y hacer visible la relación valor - comportamiento.

Continúa

FASE 3: IDENTIDAD

OBJETIVOS:

- Definir los valores con los que cada estudiante se identifica; sensibilizar a los/as estudiantes sobre la expresión de los valores a través de las conductas.
- Establecer las ventajas y desventajas que los alumnos/as tienen acerca de cada género y los valores asociados a tales diferencias.
- Explorar algunas representaciones que los estudiantes tienen acerca de su proyecto de vida, explorar qué tanto está asociado el proyecto de vida a atribuciones de género y estereotipos.

DURACIÓN: 7 sesiones de dos horas cada una.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

TALLER 6: (Una sesión)

- Exposición de personajes: se pretende que los estudiantes establezcan los valores que tienen los personajes con los que ellos se identifican.
- Discusión: se realiza una reflexión acerca de *qué puede ser un valor* y en qué momento se puede hablar de un valor.
- Síntesis: el/a formador/a realiza una síntesis acerca de la relación: valor - comportamientos a partir de lo expresado por los estudiantes.

TALLER 7. (3 sesiones)

- Reflexión sobre la noción de valor: a partir de la reflexión sobre las cosas que me hacen sentir bien y las cosas que me hacen sentir mal, se abre el tema sobre la importancia de percibir los sentimientos de los demás y la manifestación de los valores (grupo 1).
- A partir de una lectura “un alumno nuevo en el colegio”, se realiza una discusión acerca de la noción de valor (grupo 2).
- Actividad en grupos.
- Sobre la reflexión de las cosas que me hacen sentir bien y las que me hacen sentir mal, se elabora una lista y se determinan los valores que se encuentran en estas situaciones de la vida cotidiana (grupo 1). Se debe realizar una lista de por lo menos 30 valores diferentes a los del colegio (grupo 2).
- Síntesis. Después de realizar una corta discusión acerca de los valores expresados por los estudiantes, se escriben en papeles individuales que serán introducidos en una bolsa, la “bolsa de valores”. De allí se sacarán dos papeles por grupo,

Continúa

que deberán representar en la siguiente sesión. Uno como valor y otro como su ausencia.

TALLER 8. (2 sesiones)

- **Diferencias sexuales y percepción de los géneros:** se pide escriban las diferencias que encuentran entre niños y niñas y las ventajas y desventajas de ser hombre o mujer.
- **Representaciones respecto de los trabajos socialmente asociados a cada género:** se les solicita que mencionen los trabajos/ocupaciones que consideran como masculinos o como femeninos, así como la razón por la que creen que un sexo es más apropiado para un determinado tipo de trabajo.
- **Plenaria y discusión:** se guía la discusión a establecer las diferencias entre sexo y género, a generar una reflexión sobre la existencia de características estereotipadas de género y los valores implícitos, se fomenta la discusión sobre las ventajas comparativas de cada género para desempeñar determinado tipo de trabajos, así como aquellos que pueden ser desempeñados por ambos.

TALLER 9. (Una sesión)

- **Proyecto de vida:** se pide a los/as estudiantes que a partir de un dibujo, representen cómo se imaginan dentro de 10 ó 20 años.
- **Plenaria:** se lleva la reflexión hacia las razones y motivos detrás de las preferencias expresadas en el proyecto de vida y de los valores que se encuentran asociados a él.
- **Discusión en grupos:** alrededor de qué tanto los proyectos pueden estar determinados por la identidad de género.

FASE 4: ALTERIDAD

OBJETIVOS:

- Sensibilizar a los/as estudiantes sobre la necesidad de la confianza y el cuidado de los otros.
- Hacer visible mediante personajes históricos los valores de solidaridad y altruismo e indagar sobre la existencia de éstos en la actualidad.
- Promover capacidades de evaluación en la consideración de las situaciones, razones, y motivos de las acciones de las personas en una situación de conflicto moral.

DURACIÓN: cinco sesiones de dos horas cada una.

Continúa

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:**TALLER 10. (Una sesión)**

- Ejercicio de activación: se explica grupalmente el concepto de lazarillo. Por parejas, uno hace el papel de ciego y el otro de lazarillo, luego se intercambian los roles. El lazarillo debe generar la confianza que el ciego debe tener hacia él.
- Plenaria: esta actividad pone de presente la vivencia de la confianza - desconfianza en el otro. Recoger qué sensaciones y sentimientos tuvieron, frente a la experiencia e indagar sobre situaciones análogas en la vida, en las cuales uno debe confiar en los otros. ¿En quiénes confiamos?, ¿Cuándo?, ¿Por qué? ¿Qué permite que haya confianza o desconfianza?. Conceptos clave: confianza, escucha, cuidado.

TALLER 11. (Una sesión)

- Ejercicio de activación: se reparte el dilema y los estudiantes deben leerlo individualmente.
- Ejercicio de comprobación: se pide a un alumno que exponga el dilema con el fin de verificar la comprensión de la lectura y realizar las aclaraciones pertinentes.
- Análisis: debate alrededor de las razones por las cuales se elige una u otra opción. Se guía la discusión con preguntas, por ejemplo: ¿Debe Zulma tener en cuenta a los otros? ¿Debe considerar Zulma importante lo que le pueda ocurrir a su amigo, o a sus compañeros? ¿Quién debe ser más importante para Zulma, su amigo del alma, o todos sus compañeros? ¿Por qué? ¿Qué valores están implicados en el dilema (entre qué valores hay que elegir)?

TALLER 12. (4 sesiones)

- Ejercicio de activación: presentación de la película *Hermano sol, hermana luna* de FRANCO ZEFIRELLI, guiados por preguntas.
- Análisis: se desarrolla la discusión a partir de la guía entregada a los estudiantes en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué piensan de los valores de Francisco? ¿Qué tantas personas comparten hoy esos valores? ¿Deberíamos asumirlos en la actualidad? ¿Cómo? ¿Por qué sí y por qué no?

FASE 5: NORMATIVIDAD**OBJETIVOS:**

- Sensibilizar y comunicar la importancia del *respeto* para una convivencia justa y para establecer acuerdos y normas conjuntas.

Continúa

- Propiciar una reflexión sobre los elementos de convivencia necesarios para acercarnos a la imagen que tenemos sobre el colegio ideal, y cómo podría incluirse lo reflexionado en el Manual de Convivencia del colegio.

DURACIÓN: 3 sesiones de dos horas cada una.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

TALLER 13. (Una sesión)

- Ejercicio de activación con el juego de la tríada: se reúnen los alumnos en grupos de cuatro. Se dan las pautas generales del juego con un mínimo de reglas que hace que el juego se torne aburrido. Posteriormente se le introducen pautas que permiten que el juego sea más dinámico, agradable y por lo tanto más divertido.
- Reflexión: después de determinar las normas se examinan estos puntos:
 - ¿Cuál es la relación entre norma y valor? ¿Qué importancia tienen las normas en la convivencia? Todo acto tiene una consecuencia, que no necesariamente es inmediata, visible y explícita. Las normas pueden ser implícitas o explícitas; en algunos casos podemos participar activamente en el establecimiento de normas y en otros no. Detrás de las normas hay principios básicos que hacen que esa norma tenga sentido (razón de ser de la norma).
- Discusión sobre las normas en el colegio: se les plantea a los estudiantes que el colegio está en proceso de discutir el Manual de Convivencia y se les pide que den sus opiniones y sugerencias al respecto.

TALLER 14. (Una sesión)

- Ejercicio de activación: actividad plástica: los estudiantes fueron divididos en grupos, los cuales deberían elaborar una cartelera con diferentes materiales, sobre los valores con los que más se identifican.
- Reflexión: los grupos exponen sus carteleras y por qué consideran importante estos valores, su relación con el respeto y las normas.
- Evaluación: los estudiantes proponen un espacio de autoevaluación del taller realizado.

TALLER 15. (Una sesión)

- Ejercicio de activación: Lectura de un texto "Un Mundo para cada uno", al cual se le ha quitado el final. Los alumnos/as deben construir un final
- Actividad de escritura: elaborar un texto sobre el colegio que consideran ideal, teniendo en cuenta los elementos del texto.
- Plenaria alrededor de las siguientes preguntas: ¿qué cosas del colegio ideal tiene el CANG? ¿Qué le falta? ¿De los elementos que le faltan, se pueden lograr en un

Continúa

corto tiempo? ¿Qué se requeriría para lograrlo? ¿Podría aportarse algo para el Manual de Convivencia a partir de estos requerimientos?

Fase 6: Resolución de conflictos

OBJETIVO:

- Fomentar la reflexión sobre las múltiples causas de los conflictos, así como las maneras de abordarlos y resolverlos a través de la comunicación, la cooperación, el respeto por el otro.

DURACIÓN: 3 sesiones, de las cuales una fue un trabajo conjunto con los dos grupos

Estructura y contenidos

TALLER 16. (3 sesiones)

1. Dinámicas de presentación.
2. Ejercicios de atención.
3. Ejercicios sobre la comunicación distorsionada.
4. Ejercicios sobre el trabajo cooperativo.
5. Ejercicios sobre negociación.
6. Ejercicios sobre la consecución de acuerdos.
7. Ejercicio conjunto sobre alternativas de solución para conseguir la paz en el país.

FASE 7: EXPRESIÓN CREATIVA DE LOS VALORES

OBJETIVO:

- Generar una creación dramática colectiva que ofrezca de alguna manera una representación de la experiencia recorrida.

DURACIÓN: Cinco sesiones.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS

TALLER 17. (5 sesiones)

- Ejercicio de activación: narración de un texto literario con música de fondo.
- Actividad central: se realiza en cada una de las cinco sesiones talleres de expresión artística, a partir del relato de introducción que lleva a construir sus propias representaciones sobre la masculinidad y feminidad en el paraíso.
- Reflexión: se realiza una discusión acerca de las representaciones de cada grupo y la relación con los valores implicados en los personajes que construyen.
- Cierre: representación de una obra teatral.

• Descripción de las actividades

Fase 1. Si bien ya había existido un acercamiento a los/as estudiantes mediante las entrevistas y conversaciones en los espacios cotidianos del colegio, el primer encuentro con el grupo completo fue inesperado. El manejo de los talleres de la fase 1 de Aproximación resultó algo difícil y complejo, especialmente a nivel disciplinario, lo que hizo necesario establecer unas reglas de juego conjuntas, objetivo del último taller de esta fase. En el ejercicio de activación del taller 1 se evidencian las fallas de comunicación y empatía entre unos “navegantes” que llegan en el barco a la isla, y unos “nativos” que no comprenden muy bien la necesidad de que un barco extraño arribe a la isla ni se sienten muy motivados por el tipo de actividades que éstos traen como regalos.

Al indagar por lo que los/as estudiantes esperaban del proyecto, se encontró que la mayoría de las expectativas de los varones se asociaban con la idea de que los innovadores llegaban a contribuir a mejorar las relaciones entre ellos, desarrollar la paz, llevar amistad y cosas concretas para enseñar. Las expectativas de las niñas, con algunas excepciones, tendieron a ser más concretas, en el sentido que aportaríamos objetos, comida y organización en los horarios.

La metodología empleada generó resistencias entre este grupo de adolescentes y preadolescentes, quienes la identificaban como “actividades de recreación” más adecuadas para ser aplicadas a grupos de niños pequeños.

Fase 2. En las sesiones de la fase de Evaluación y logros, se consiguió generar una mayor empatía con los/as estudiantes aunque persistiera la dispersión en las sesiones en las que se explicó con profundidad el proyecto. Se establecieron unas reglas de comportamiento para los talleres y unos logros del proyecto a través de un acuerdo colectivo con los estudiantes y con el rector. Las primeras consistieron en unas normas mínimas y en el cumplimiento de comportamientos básicos de relación con otros compañeros y de actitud frente a las actividades. Estos indicadores constituyeron un intento de *regulación*, que pretendían convertirse paulatinamente en una *autorregulación*.

A petición de un grupo de estudiantes se realizó una evaluación de las actividades cumplidas y el resultado puede sintetizarse en la dificultad para comprender el sentido del trabajo que se estaba realizando y en un cierto sentimiento de inadecuación de las actividades para su ciclo vital. Por su parte, el equipo innovador también expresó su sorpresa con respecto a la actitud que habían encontrado en los/as estudiantes, ya que se esperaba un grupo más maduro y receptivo.

Por sugerencia de algunos/as estudiantes se acordó dar al proyecto unas características más formales que lo asimilaran a las demás asignaturas. Por ejemplo se

decidió que todos llevaran una carpeta para hacer tareas y cumplir con evaluaciones escritas.

A partir de esta experiencia, el equipo innovador replanteó las fases para poder así mediar, reevaluar y resignificar individual y colectivamente las prácticas y rutinas cotidianas que se habían hecho visibles hasta el momento. De igual forma, se decidió separar el grupo en dos, manteniendo idéntica programación para los dos subgrupos.

Fase 3. En esta fase de Identidad se buscó descubrir los valores con la que los/as estudiantes se identifican y mostrar la forma en que tales valores se manifiestan a través de los comportamientos en las relaciones de género. La mayoría de los talleres que conformaron esta fase produjeron un efecto positivo en los/as estudiantes, con un incremento en la motivación, en especial en las sesiones sobre la bolsa de los valores; el tema de género suscitó menos interés. No obstante, estos talleres proporcionaron espacios de reflexión en donde el reconocimiento de la propia individualidad y la de los otros, propone una interacción conjunta basada en saber escuchar y respetar a los demás. A continuación se presenta un cuadro que sintetiza las respuestas que dio el grupo sobre las diferencias que encuentran entre hombres y mujeres, y las ventajas y desventajas de pertenecer uno u otro sexo.

TABLA 3. DIFERENCIAS, VENTAJAS Y DESVENTAJAS, ASIGNADAS A VARONES Y MUJERES (Tercer Ciclo)

Sexo del estudiante	Diferencias	Ventajas	Desventajas
Masculino	Hombres tienen más coraje; Mujeres: menos violentas.		
Masculino	Hombres: sensibilidad y distintos intereses; Mujeres son más dulces.		
Masculino	Los dos son diferentes en forma de pensar, sentimientos y personalidad.	Hombres son más fuertes.	El que ambos sean groseros.
Femenino	Hombres más bruscos, no les interesa el arreglo. Mujeres son más sensibles (no todas).	Hombres sólo tienen la responsabilidad de estudiar.	Mujeres: tiene que ir al colegio que las mandan.

Continúa

Sexo del estudiante	Diferencias	Ventajas	Desventajas
Femenino	No se puede generalizar porque la personalidad de cada persona es distinta y no todos los niños hacen lo mismo ni todas las niñas hacemos lo mismo.	Lo mejor de ser niña es que uno tiene más sensibilidad y es muy chévere.	
Masculino	Intereses distintos.	Hombres: jugar fútbol. La responsabilidad.	Mujeres son débiles en sentimientos y en lo físico.
Femenino	Forma de vestir, pensar y decorar el cuarto.		
Masculino	Diferentes en modo de hablar y de hacer cosas.	Los hombres podemos defendernos en caso de problemas o de violación.	Hombres: somos muy machistas. Mujeres: no se pueden defender en caso de violación.
Masculino	Diferentes en pensar, forma de hablar. Hombres más bruscos.	Hombres: la defensa. Mujeres: la belleza.	Hombres: machismo. Mujeres: no pueden defenderse.
Masculino	Mujeres menos inquietas.	Hombres: no tener que ponerse falda.	Hombres: necios y groseros.
Femenino	Diferentes en pensamiento, desarrollo, gustos.		Hombres: servicio militar.
Masculino	Hombres: agresivos, vivos, analíticos.	Hombres: mejor posición social; más historia. Mujeres: más consentidas.	Hombres: más problemas, trabajo duro. Mujeres: chismosas, mala posibilidad de trabajos.
Femenino	Mujeres: maduran y se desarrollan más. Hombres: vocabulario vulgar.	Hombres: menos sobreprotección y sensibilidad. Mujeres: más intuitivas, sociables, entendemos con facilidad.	Hombres: se les considera gay por estar en algo artístico. Mujeres: nos sobreprotegen demasiado.
Masculino	Diferentes sexos. Hombres: tienen su "manolito"; Mujeres: tienen senos, se maquillan.	Hombres: no toca dar a luz. Mujeres: muy machas para el parto.	Hombres: nos mandan a la guerra. Mujeres: son detestables, a veces. No juegan bien fútbol.

Del análisis de este cuadro pueden seleccionarse algunos aspectos en los que se ubican las diferencias entre los géneros, según los/as estudiantes:

1. El vestuario: falda las niñas y pantalón los niños.
2. La relación consigo mismo: las niñas se arreglan más y de forma diferente.
3. La relación con los objetos: más cuidadosas las niñas.
4. El comportamiento (en especial en la relación con los otros): los niños son más mandones y bruscos. Las niñas más chismosas.
5. La “Naturaleza”: más sensibilidad y debilidad en las niñas. Se reitera la fortaleza y la capacidad de defenderse en los hombres y el proteger a las mujeres. Se reitera la polaridad fortaleza *versus* belleza, o *versus* debilidad.
6. Trabajo: los del hombre más fuertes; los de la mujer más sencillos.
7. El trato que reciben: más consentidas y mimadas las niñas; las consienten los profesores.
8. Los hechos biológicos como la menstruación y el parto son valorados diferencialmente: la menstruación es una desventaja según las mujeres; los hombres mencionan el parto, en dirección positiva y negativa.

El afloramiento de problemas en las relaciones entre estudiantes interfirió en las actividades pero ofreció una evidencia empírica muy valiosa para corroborar la “cultura de la invalidación”. A partir de la discusión de dilemas se buscó desarrollar las capacidades dialógicas entre los estudiantes, con el objetivo de desarrollar la escucha de los otros y establecer una comunicación permanente y amable, elementos necesarios para la construcción de una Comunidad Justa.

Muchos de los talleres de esta fase utilizaron la dramatización como forma de expresión de comportamientos que reflejan valores, y tuvieron un doble objetivo: generar una vivencia de la asociación entre valor y comportamiento, y preparar el terreno para la realización del producto “visible” del proyecto que sería una obra colectiva. El recurso de la representación dramática puede constituirse en una herramienta adecuada para tomar conciencia de sentimientos, valores y actitudes. A partir de la dramatización como lenguaje de expresión artística, se reconocen los/as estudiantes a sí mismos y a los demás como miembros de una comunidad, lo cual puede conducir a la transformación de las prácticas y comportamientos que afecten al colectivo, asumiendo por parte de algunos/as una posición definida frente a los valores involucrados en estas prácticas, y contribuyendo además a la construcción de un pensamiento crítico y autónomo. Estos resultados generan interrogantes interesantes para explorar la identidad, el proyecto de vida y la ocupación por género.

Fase 4. Con las actividades de esta fase de Alteridad se generaron cuestionamientos y reflexiones alrededor de competencias morales cognitivas y afectivas, tales como: la confianza, la escucha y el cuidado de los otros. Es interesante que en el contenido de las discusiones, muchas de las reflexiones reflejan la etapa de la rebelión de la adolescencia: *“por qué hacer lo que todos hacen”* y el cumplir los deberes en razón a la presión social y la normatividad: *“hacemos tareas porque toca, porque nos regañan”*.

Uno de los acontecimientos más importantes de esta fase ocurrió en el grupo 1, cuando los alumnos solicitaron desarrollar un juego al comenzar la clase. Se les recordó que nosotros habíamos comenzado los talleres con esa estrategia, pero ellos habían manifestado que los juegos los hacían sentir como niños chiquitos. Ellos respondieron que antes no habían entendido su utilidad pero que pedían que se volvieran a realizar estas actividades lúdicas y que además quisieran proponer el tipo de juegos que podían desarrollar. Esta situación llevó a la decisión de que dos alumnos se encargaran de la coordinación de las siguientes clases, teniendo claros los objetivos que se debían cumplir.

Lo importante de este acontecimiento es que fueron los mismos estudiantes los que valoraron el juego como una estrategia de formación en valores, así los resultados no fueron siempre exitosos en cuanto al cumplimiento de los objetivos. La propuesta hecha por los estudiantes de este grado generó cambios en la metodología implementada en ese grupo para la siguiente fase sobre normatividad.

Fase 5. La totalidad de esta fase de Normatividad fue trabajada en el grupo 1 bajo la modalidad de las clases coordinadas por estudiantes voluntarios. El delegar esta responsabilidad y el hecho de que fuera producto de la iniciativa de los mismos estudiantes constituyó uno de los elementos más ricos en cuanto a posibilidades de aprendizaje por parte de los estudiantes y del equipo de innovación. Poder establecer sus propias estrategias didácticas, hizo que de manera rápida y espontánea muchos comprendieran la necesidad de la colaboración del grupo en las actividades, que asumieran responsabilidades y que se preocuparan por la evaluación y retroalimentación de sus compañeros frente a la responsabilidad de manejar una clase.

En el grupo 2 continuaron los conflictos interpersonales, lo que llevó a programar un módulo de resolución de conflictos, dictado por especialistas del Programa de Resolución de Conflictos de la Pontificia Universidad Javeriana.

En el taller sobre normatividad se indagó sobre la naturaleza e importancia de las normas, y se solicitó a los estudiantes hacer propuestas para el Manual de Convivencia. Aunque no surgieron propuestas concretas, las reflexiones a partir

del compromiso y la responsabilidad dieron pautas importantes para la construcción colectiva de este documento.

Fase 6. La fase de Resolución de conflictos tuvo como objetivo reflexionar sobre el concepto de convivencia, la importancia de la comunicación y el diálogo como mecanismos diferentes a la violencia, para llevar a cabo la resolución de un conflicto. Tuvo una duración de tres sesiones, y en ella se desarrollaron diferentes actividades y juegos que permitieron identificar situaciones de conflicto y reflexionar sobre las posibles formas de dirimirlas. La presencia de talleristas diferentes al equipo innovador facilitó la comunicación. El módulo fue muy bien recibido por los/as estudiantes, y en base a esta experiencia favorable se programó otro módulo para trabajar mediación con estudiantes y docentes.

El tema de las situaciones de conflicto, de las cuales existen numerosos ejemplos en nuestro país, resultó ser una interesante perspectiva desde la cual abordar el tema de los valores, debido a que en ellos se recogen diferentes aspectos ya trabajados en talleres anteriores. En especial se trabajó la intolerancia y el no respeto a la diferencia, basada en experiencias surgidas de las relaciones cotidianas entre ellos/as.

Fase 7. Finalmente, esta fase de Expresión creativa de los valores tuvo como objetivo recoger la experiencia general del proyecto adelantada con ellos/as para generar una creación dramática colectiva que representara el camino recorrido y comunicara lo que significó la vivencia para los estudiantes. Se hizo en ella un especial énfasis en la expresión plástica y en el manejo de símbolos apoyado en un trabajo sobre diferentes mitos y narraciones. Tuvo una duración de cinco sesiones y fue coordinada por una tallerista experta en talleres literarios, acompañada por uno/a de los/as integrantes del equipo innovador. Por sugerencia del rector, se seleccionó un subgrupo conformado por diez alumnos/as, en quienes se había percibido un cambio positivo y un compromiso con el proyecto.

Para las actividades de este grupo se creó un espacio rodeado de cortinas negras, dentro del cual los/as alumnos/as construían sus propias imágenes sobre sí mismos y sobre los demás. Aparecen los símbolos que los representan y a partir de allí, la convivencia dentro de lo individual y lo colectivo. Al final, se realizó una obra teatral con participación de la mayoría de estudiantes que componían este grupo y fue presentada a la totalidad de los estudiantes y docentes de la institución⁵⁰.

50 La obra se ubicó en un Olimpo en el que se da una rebelión entre las diosas contra su destino prefijado por un dios masculino. En ella afloraron sentimientos de agresión y devaluación de las mujeres hacia los hombres, para terminar con un final en el que gana la libre opción de escoger pareja.

• *Evaluación de la primera etapa del proyecto con estudiantes*

Podría plantearse que a pesar de las dificultades, se percibieron al final del primer semestre cambios positivos en algunos/as estudiantes a raíz de las experiencias vividas. Lo anterior hace tener presente el hecho de que la formación en valores es un proceso a largo plazo, que se construye lentamente en el día a día.

“... estos talleres nos dan la responsabilidad de continuar un trabajo que se ha empezado y transformarlo. El dejar semillas plantadas y nosotros mirar qué hacemos con esas semillas. Es un proceso a largo plazo... estamos viendo germinar semillas que cayeron en las piedras”. (Rector del colegio).

Los resultados de la evaluación hecha al finalizar la primera etapa del proyecto con docentes afectó el proyecto con estudiantes, pues algunos de los docentes mencionaron que se debía involucrar más a los profesores en las actividades que se llevaban a cabo con estudiantes. Esto significaba una presión para que los dos proyectos tuvieran una mayor vinculación y entrecruzaran sus actividades. Esta deficiencia la entendió el equipo innovador como absolutamente válida y necesaria, por lo cual se realizaron modificaciones que establecieran mayores nexos entre los dos proyectos. También el trabajo realizado con las/os estudiantes durante el segundo semestre implicó una reorientación en el planteamiento de la estrategia pedagógica y de la articulación entre los talleres.

En primer lugar, se amplió el grupo innovador con la vinculación permanente de una asesora en pedagogías de la sensibilidad y una tallerista especializada tanto en arte dramático como en pedagogías lúdicas. En términos de intensidad se trabajó una sesión semanal con 4º grado coordinada por el equipo innovador y otra, dictada en 2º y 3º por la coordinadora del ciclo, y profesora de sociales en estos grados. Se disminuyó también el espectro temático buscando que fuera más holístico e intensivo. En cuanto a la articulación entre los talleres se definieron unos ejes temáticos generales que deberían estar presentes, con mayor o menor énfasis, en todas las sesiones: la idea de las virtudes, los modelos de conducta, la solidaridad como valor, y los sentimientos morales.

En la dimensión de lo pedagógico se reorientaron las estrategias y caminos pedagógicos para enfocarlos a una formulación de los talleres en términos más integrales, tomando elementos centrales como el manejo corporal, el juego y el relato, a partir de los cuales generar una discusión y reflexión de las vivencias suscitadas y los valores presentes en ellos. Es decir que para esta segunda etapa con los/as estudiantes, vale también lo dicho sobre el proyecto con docentes y es que intencionalmente se quiso que los talleres tuvieran un mayor ingrediente emocional y vivencial, que complementara la dimensión cognitiva.

1.2.2. Segunda etapa: Segundo Ciclo

Durante el segundo semestre, las actividades se centraron en el Segundo Ciclo, con estudiantes de 2º, 3º y 4º grado, con una intensidad de una sesión a la semana. A fin de que el colegio empezara la apropiación del proyecto de valores, se acordó que el grupo innovador planearía, coordinaría y ejecutaría las actividades con el grado 4º (el más numeroso y el primer grupo que ha cumplido todo su ciclo escolar en el colegio) y que a estas actividades asistiría la coordinadora del ciclo, para que ella asumiera la ejecución con los grados 2º y 3º, con la asesoría permanente del equipo innovador. Este apoyo consistió en:

- Participación de la coordinadora de ciclo en todos los talleres que realizaba el equipo innovador en el grado 4º.
- Asesoría en los problemas que se pudieran presentar en los grados 2º y 3º.
- Transcripción de todos los talleres realizados en 4º grado y de algunos de 2º y 3º.
- Acompañamiento en forma de observación y de apoyo en la realización de los talleres que la docente realizaba con estos grados.
- Reuniones periódicas con la coordinadora de ciclo con el fin de comunicar experiencias y dificultades en la realización de los talleres y realizar ajustes necesarios.
- Videograbación de sesiones de los dos subgrupos.

Después de una breve presentación del proyecto y de los miembros del equipo innovador a los/as niños/as pertenecientes a segundo ciclo, se trabajaron las siguientes fases:

- Fase 1: Comunicación interpersonal y alteridad.
- Fase 2: Problematización de modelos de acción.
- Fase 3: Sentimientos e inteligencia moral.
- Fase 4: Género y valores.

• *Fases de la segunda etapa***FASE 1: COMUNICACIÓN INTERPERSONAL Y ALTERIDAD****OBJETIVOS:**

- Generar un acercamiento entre el equipo de innovación y los/as estudiantes de cuarto grado.
- Sensibilizar sobre distintos valores relacionados con la comunicación interpersonal: respeto, confianza y confidencialidad.
- Generar una vivencia y una reflexión acerca del respeto por la individualidad de los demás, de la sensibilidad a sus necesidades y a ponerse en el lugar del otro.

DURACIÓN: 3 sesiones de dos horas cada una.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:**TALLER 1. (2 sesiones):**

1. A través de algunos ejercicios de expresión corporal (realización de figuras geométricas, mapa) y de un manejo del espacio se genera la integración entre el grupo innovador y los/as estudiantes.
2. Se proponen las reglas para desarrollar el juego del “Chasqui” que tiene por objeto crear una red de comunicación en la que se envían mensajes secretos, destacando la importancia de valores como: la confianza, la solidaridad y el respeto.

TALLER 2. (Una sesión)

1. Se lleva a cabo un reconocimiento y apropiación corporal del espacio, siguiendo el ritmo de la música.
2. Por parejas se efectúa el juego “Los muñecos” donde uno de los participantes se convierte en constructor y otro en muñeco de trapo, madera o marioneta; el constructor dará forma al muñeco teniendo en cuenta que éste tiene ciertas posibilidades y limitaciones. Así se genera la comunicación con el otro mediante el buen trato de su cuerpo, posteriormente se intercambian roles.
3. Reflexión en torno a estas preguntas:
 - ¿Cómo se sintieron como escultores y muñecos?
 - ¿Qué significa ponerse en el lugar del otro?
 - ¿Qué elementos son necesarios para que exista comunicación?
 - ¿Por qué se rompe la comunicación?

Continúa

FASE 2: PROBLEMATIZACIÓN DE MODELOS DE ACCIÓN

OBJETIVOS:

- Reflexionar a través de un relato (El conejo y el mapurite) sobre cuáles pueden ser los motivos y las consecuencias de una acción.
- Contribuir a desarrollar las habilidades de razonamiento moral mediante la discusión de un dilema.

DURACIÓN: 4 sesiones de dos horas cada una.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:

TALLER 3. (2 sesiones)

1. Se entrega una ficha de dos caras a cada participante con los dibujos y nombres del conejo y el mapurite en lengua wayúu.
2. Lectura del cuento “El conejo y el mapurite”.
3. Identificación de cada estudiante con el conejo o el mapurite (por medio de las tarjetas).
4. Exploración y reflexión colectiva sobre lo correcto o incorrecto de las acciones del conejo y del mapurite.

TALLER 4. (2 sesiones):

1. Conformación de grupos: cada estudiante representa su signo zodiacal, se reúnen quienes sean de un mismo signo, luego los signos se agrupan dependiendo del elemento al que pertenecen: tierra, fuego, aire y agua.
2. Se lee el dilema “El mapurite en la encrucijada” (dilema elaborado por el Equipo Innovador a partir del cuento “El conejo y el mapurite”). Se entrega una copia por grupo, se elige un representante que escribe y cuenta sus respuestas a todo el curso.
3. Discusión: se exploran las razones de cada grupo atendiendo a los siguientes puntos:
 - Motivos de la decisión tomada.
 - Consecuencias de la acción.
 - Razones de la corrección/incorrección de la decisión tomada.
 - Motivos de la decisión contraria a la tomada.

Continúa

FASE 3: SENTIMIENTOS E INTELIGENCIA MORAL**OBJETIVOS:**

- Identificar situaciones de engaño y sus soluciones en diversos escenarios: casa, calle, colegio y país, para luego representarlos en un “chumbe” (tira de papel en la que se dibujan diferentes símbolos).
- Desarrollar sensibilidad moral frente a situaciones que implican daño a otros.
- Resignificar y elaborar una resolución afectiva y cognitiva de situaciones moralmente indeseables.

DURACIÓN: 3 sesiones

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS**TALLER 5. (3 sesiones)**

1. Por grupos se reconocen situaciones de engaño vividas por los/as alumnos/as en diferentes espacios, luego se identifica qué se puede hacer para que esto no suceda o cómo se habría podido evitar esa situación.
2. Se introduce la noción del “chumbe” como un sistema de escritura de la comunidad Inga, del bajo Putumayo, y el significado de los trazos geométricos que lo componen.
3. Se distribuyen algunos materiales y cada grupo diseña los símbolos que sintetizan cada situación de engaño y su solución, creando dos “chumbes”.

FASE 4: GÉNERO Y VALORES**OBJETIVO:**

- Identificar las representaciones que los/as estudiantes tienen sobre el género y cuáles son las situaciones en las que se ven reflejados los valores fundamentales: vida, libertad, dignidad y amor, a partir de la lectura de un relato.

DURACIÓN: 1 sesión

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS:**TALLER 6. (1 sesión)**

1. La tallerista lee y a la vez dramatiza el relato sobre la vida y la condena de **POLICARPA SALAVARRIETA**.
2. Se identifican los valores fundamentales en el relato y se guía la discusión teniendo en cuenta aspectos como:

Continúa

- Definición de cada valor supremo y su relación con el género.
- Diferencias entre hombres y mujeres.
- Reflexión sobre la importancia del cuerpo, la autonomía y la libertad.
- Ocupaciones asociadas a ser hombre y ser mujer.

• *Descripción de actividades*

Fase 1. La atmósfera generada en esta fase de Sensibilización a la comunicación interpersonal y la alteridad fue desde el primer taller muy positiva, con un elevado nivel de participación e implicación de los/as niños/as en su desarrollo. Durante la primera fase se utilizaron como caminos pedagógicos el juego con el cuerpo y el juego estructurado alrededor de un relato (El “Chasqui” como mensajero de los Incas). El taller inicial planteó primero un ejercicio de trabajo con el cuerpo a partir de la vivencia, de la apropiación del espacio y de la comunicación no verbal. A continuación se propuso la construcción colectiva de ciertas figuras que exigían un esfuerzo creativo y que luego era puesto a consideración de los demás en términos de su interpretación y valoración de las particularidades. Este trabajo de vivencia y construcción con el cuerpo se combinó con un juego.

En este taller como en todos los demás se finalizaba con una reflexión sobre cómo se sintieron, para a partir de ahí explorar y discutir algún tema según un plan de discusión previamente preparado. En esta etapa del taller, la participación de las/os niñas/os y su motivación continuó siendo muy elevada, como lo ilustran sus opiniones de “*divertido*”, “*desestresante*”, “*se sale del esquema de las otras clases*”. También hablaron de sentimientos de “*libertad*”, “*libre expresión*”, “*alegría*”, “*curiosidad*”, de “*ansias de hablar*”, “*nos sentimos libres por la clase porque es clase de juegos*”.

El trabajo en el segundo taller, apoyado en la comunicación a través del cuerpo, proponía moldear al/a compañero/a como un muñeco de distintos materiales. La figura del muñeco resultó ser un potente evocador de situaciones afectivas y cotidianas. La tallerista estimula la construcción de un relato acerca del muñeco, de dónde viene, cuáles son los sentimientos respecto a él. Todas las alusiones se dan en término de “mi muñeco”. En este espacio, aparece la pregunta en relatos, evocaciones, recuerdos, que nos sintonizan en la familiaridad dormida, niño-hermano, niña-tío, niña-abuela, que nos hace sentir pertenecientes a un grupo, a una comunidad, a una cultura. De esta manera el muñeco trasciende su condición de sujeto pasivo para pasar a convertirse en una proyección de la alteridad. Esto

permitió en la discusión y en la reflexión extraer vivencias y reflexiones acerca del trato con los demás. Una niña expresó al respecto: *“Uno no debe obligar a las personas a hacer lo que no quieren, eso nos enseñó el juego de los muñecos”*.

En los dos talleres de esta fase se avanzó en la ampliación de las posibilidades de expresión y comunicación, tal como lo manifestaron niños y niñas que empiezan a reconocer otras formas de expresión. Dicen haber aprendido *“a saludarnos con el cuerpo, a hacer figuras con el cuerpo”*. *“En los muñecos, la gente quería hablar con el cuerpo, otros no se aguantaban las ganas de hablar”*. Las reglas en estos talleres incluían una clara delimitación de los momentos en que la comunicación debía ser gestual y corporal dejando de lado la verbal. Aunque había dificultades para poder mantenerla, esto se reveló como un elemento que permitió hacer una mayor conciencia sobre diferentes dimensiones de la comunicación interpersonal en especial del afecto y la sensibilidad, frente a las necesidades y particularidades de los demás.

El efecto sobre las habilidades comunicativas que puede tener este tipo de actividades se refleja en el testimonio de un niño que le dice a la tallerista: *“cuando nos hiciste el trabajo [de los muñecos] aprendimos a estar en silencio. Ayer en la asamblea estuvimos muy callados [escuchando a los que participaban], y no nos tuvieron que llamar la atención”*. Igualmente se observaron efectos movilizadores en este tipo de actividad, como fue la vinculación progresiva de los alumnos varones quienes inicialmente mostraron apatía e indiferencia, y se fueron involucrando intensamente.

Fase 2. En esta segunda fase de Identificación y problematización de modelos de acción, el núcleo articulador fue el relato. Se seleccionó una leyenda wayúu que tenía como personajes centrales a dos animales, *El conejo y el mapurite*. Se escogió este relato por dos razones fundamentales: la primera por ser un relato tradicional de una cultura indígena, de manera que se podía evocar con él, la vinculación a una tradición cultural, y contextualizando la forma de vida de este grupo indígena; en segundo lugar porque su estructura permitía tipificar dos tipos (modelos) de conducta moral alrededor de una situación sencilla que era rica en implicaciones valorativas y éticas. La lectura del relato captó totalmente la atención de las/os asistentes. La discusión se centró en la corrección e incorrección de las acciones frente a la situación en la que se castiga un engaño, con referencias a las consecuencias de las acciones y al análisis de los motivos de los personajes. Emergen en ella diversas posiciones de los estudiantes: hay quienes consideran la acción del *mapurite* como una venganza justificada, y otros quienes la consideran un castigo:

“El escarmiento fue bueno y malo”. “El castigo que yo le haría sería preguntarle primero, y le diría que fuera honesto”. “Estoy de acuerdo que tiene que dialogar, porque los problemas no se arreglan con violencia ni con engaño”.

El relato dio pie a explorar a continuación situaciones de la propia vida en la que se haya actuado como los personajes del relato.

Frente al éxito del uso del relato, se construyó un dilema moral con base a la historia del conejo y el mapurite, que permitiera discutir sobre un conflicto de valores, siguiendo la estructura básica del dilema de HEINZ DE KOHLBERG, y se le llamó “El mapurite en la encrucijada”. El dilema cumplió a cabalidad el objetivo de enfrentar a los niños y niñas a una situación de conflicto de valores, dándose una abierta discusión acerca de las diferentes posiciones.

Fase 3. El núcleo de esta fase de Sentimientos e inteligencia moral fue la expresión plástica y simbólica de una situación de transgresión moral y el planteamiento de una solución o reparación. Ya que en los talleres anteriores se había trabajado con capacidades morales tales como el desarrollo de la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar de los otros y la consideración sobre la bondad de las consecuencias de las acciones, se pretendió ahondar estos elementos añadiendo la sensibilización frente a acciones moralmente problemáticas e intentado desarrollar habilidades para plantear alguna estrategia de solución o reparación.

Se pidió a los niños y niñas que identificaran situaciones de engaño experimentadas en diversos espacios: en la calle, el colegio, la casa y el país. Para ello se les dividió de acuerdo a cada uno de estos espacios pidiéndoles que identificaran cuatro situaciones de engaño⁵¹. El proceso debía conducir a través de la descripción de una situación, a una caracterización clara del hecho y a formularlo en unas pocas palabras, para luego poder plasmarlo en una representación plástica.

Fase 4. La fase del Género y su relación con los valores estuvo orientada a sensibilizar acerca de las diferencias que se establecen entre hombres y mujeres, y a reflexionar en ellas. La siguiente tabla ordena las atribuciones que hicieron los/as estudiantes respecto a aquello que diferencia a hombres de mujeres.

51 Con el grado 4º no hubo inconveniente en la identificación de situaciones de engaño; con los grados 3º y 2º fue más difícil la identificación de situaciones de engaño fuera de la familia y el colegio. Se hizo un ejercicio adicional con el grupo de 2º para precisar qué se entiende por engaño y en qué se diferencia de cosas como la decepción, el incumplimiento y la mentira.

TABLA 4. ACTIVIDADES QUE DIFERENCIAN A LOS HOMBRES Y A LAS MUJERES (Segundo Ciclo)

Hombres	Mujeres
Cortan madera.	Cocinan y tejen.
Juegan fútbol.	Juegan a las escondidas y con los muñecos.
	Algunas juegan tazos y otras nada.
Juegan fútbol y si no, no hacen nada.	Juegan tazos, hablan o hacen una ruedita.
Juegan fútbol y le han tomado cariño a los peluches.	
Le han tomado cariño a los peluches pero son muñecos, no muñecas.	
Descansan.	Hacen el oficio.
	Al menos servimos para algo.
Lo "jarto" de los hombres es que sólo juegan fútbol, deberían hacer algo diferente a ver televisión.	
Nunca se embarazan.	Quedan embarazadas.
No hacen sino molestar.	A mí lo que me gusta es vender y jugar con la bebé.

En una discusión posterior se replantea la cuestión a partir de la pregunta: ¿Qué significa ser hombre y ser mujer? Las respuestas y comentarios giran mucho más alrededor de la igualdad que de la diferencia. Así encontramos comentarios como:

"[significa] *lo mismo*" (niño), "*todo el mundo tiene los mismos derechos*" (niña), "*y también los mismos deberes*" (niño), "*tienen los mismos valores y derechos pero los utilizan distinto*" (niña), "*tienen los mismos valores pero no los utilizan al mismo tiempo*" (niño).

Estos planteamientos se hicieron a partir de la reflexión sobre la narración-representación de la historia de POLICARPA SALAVARRIETA y de la forma como fue condenada y ejecutada. Este relato tenía la función de presentar una imagen reivindicatoria y positiva de cómo los valores pueden expresarse a través de la forma en que actúa una mujer, teniendo sin embargo claro que no se trataba de

hacer una equiparación entre problemática de género y mujer, sino simplemente como un relato activador alrededor del cual pudiera plantearse la cuestión de la diferencia entre géneros. Representada dramáticamente por la tallerista, la historia tuvo un alto impacto emocional que ayudó elaborar claramente las consideraciones sobre los derechos y diferencias entre hombres y mujeres.

• *Análisis del proyecto con estudiantes*

La experiencia del proyecto con los/as estudiantes cobra sentido en el marco más amplio de los desafíos a que se enfrenta el proponer un enfoque de formación en valores. En este apartado se pretende, desde una perspectiva más global que la presentada en la descripción del proceso vivido, avanzar algunas reflexiones en relación con la problemática de la formación en valores, de la consolidación de un proyecto de esta naturaleza en el colegio y del sentido que para los/as implicados tuvo la experiencia. Para ello, se han definido los siguientes ejes que constituyen un marco de interpretación de la experiencia:

1. La relación entre discurso y acción en un medio donde se promueve la deliberación y la libertad de expresión.
2. La respuesta de los formadores frente a comportamientos transgresores de normas y valores (en este caso la invalidación).
3. La escasa valoración del tema de los valores, producto de la influencia de la cultura.
4. La relación entre las dimensiones cognitivas y afectivas y la importancia de estas últimas en la formación en valores.

Discurso y acción. Resalta en particular una problemática común a toda la vida valorativa y moral de individuos y sociedades (adquiere un particular significado en el momento de abordar los problemas de formación): la relación compleja entre el universo de representaciones plasmado en el discurso sobre los valores, y el de las reales fuerzas motoras de la acción. Por un lado, se define un discurso en el que se plasma un *desideratum* acerca de cuáles son los valores que se deben encarnar en la vida escolar y se concretan en los valores formulados en el PEI. Por otro lado, está el universo de los valores que se definen en la realidad de la práctica cotidiana. El proyecto de intervención en un sentido amplio buscó aclarar para los actores escolares estos dos espacios, de manera que se pueda hacer consciente el mundo de los propios valores y las tensiones que presenta con los ideales formulados.

Ahora bien, desde el enfoque de la intervención y de la filosofía definida en el proyecto pedagógico del colegio, se parte de la idea de que los estudiantes son

sujetos de su propio desarrollo que pueden definir de manera autónoma y colectiva sus valores. Los valores establecidos dentro del colegio han sido fruto de un consenso logrado a través del mecanismo de las asambleas. Consagrados por esta vía se han erigido en un elemento significativo en representaciones y discursos. No puede decirse que exista desconocimiento sobre ellos. Los/as estudiantes entrevistados/as manejan, en general, con propiedad el discurso de los valores del colegio, saben cuáles son, y pueden contrastarlos y elegir, por ejemplo, cuál les parece más decisivo.

Aunada a la existencia de espacios estructurados como la asamblea, la valoración de la libre expresión es sin duda un activo de la cultura escolar que ha sido un insumo decisivo a la hora de enfrentar la discusión sobre los valores en el marco del proyecto y que presenta grandes potencialidades de cara al ideal de una Comunidad Justa. Dentro del profesorado es evidente una preocupación por el respeto a la individualidad y a su libre expresión en los/as estudiantes. Paralelamente, en el estudiantado hay una clara conciencia y una valoración muy positiva del hecho de que el colegio permite una amplia expresión de las ideas y los sentimientos. *“Podemos decir lo que queramos”*; esta frase u otras similares que surgen muy a menudo cuando se les interroga sobre lo que aprecian del colegio, habla claramente de que existe en ello una coherencia entre lo que se formula como valor y la realidad. La atención y consulta de los intereses, sentimientos e ideas de los/as estudiantes por parte de los docentes son prácticas extendidas. Esto conlleva un evidente empoderamiento de los/as estudiantes y una reivindicación constante de sus puntos de vista. En el desarrollo de la experiencia con los estudiantes de Tercer Ciclo, esto se hizo evidente desde el comienzo del proceso. Precisamente como resultado de una demanda de los estudiantes, el rector planteó la necesidad de una asamblea, en la cual todos manifestaron la manera como se habían sentido y expresaron críticas y demandas claramente definidas con respecto al proyecto de formación en valores:

“Nos sentimos como niños chiquitos con esos juegos”, “las clases son para enseñar y esta clase no nos está enseñando nada”, “deberíamos tener una clase más académica”⁵²”.

Sin embargo, los valores son algunas veces ignorados en las situaciones prácticas por los estudiantes y, en algún sentido, la valoración dominante de la libre expresión está unida a ciertos fenómenos no muy positivos en la conducta de los estudiantes: algunas formas de irrespeto e invalidación sobre todo entre pares.

52 Una interpretación de estas demandas iniciales será presentada más adelante.

Estos fenómenos nos permiten confirmar el riesgo que existe detrás del uso de procedimientos democráticos. La formalización del consenso a través de algún mecanismo deliberativo y de decisión no bastan por sí solos para establecer normas y valores vinculantes.

Un fuerte sentido individualista y competitivo puede encontrarse en la base de este fenómeno. Cuando escuchamos en el espacio de las asambleas, de las entrevistas, de la discusión de clases y de los talleres una reivindicación continua de los derechos, pareceres, gustos y opiniones personales, muchas veces en detrimento e ignorando los de los demás, estamos sin duda escuchando un eco de la atmósfera moral de nuestra sociedad. Algo similar puede decirse del irrespeto, de la agresión y de las dificultades para la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Así vemos por ejemplo en un taller de Tercer Ciclo, en el que se discutía sobre el altruismo y la ayuda a los demás, una cierta dificultad para identificar las formas que puede asumir el altruismo en la propia vida y en la sociedad a la vez que podría insinuarse que existe un cierto escepticismo y alejamiento personal frente a las posibilidades de ser altruista. Pero ello no sólo es un resultado reflejo de condiciones sociales.

Como expresaba certeramente en una entrevista una estudiante de 7º grado, refiriéndose a los valores del colegio: *“los valores están entrelazados, si no se cumple uno, el otro tampoco”*. La expresión excesiva de un valor que no esté modulado por otros puede llevar a situaciones indeseables. Podría decirse que al igual que el desarrollo de la Persona Moral necesita de una consideración global e integral de sus elementos, las dimensiones valorativas de la vida comunitaria de la escuela deben considerarse en una perspectiva sistémica.

Tal como se postuló en el tercer capítulo de la Parte II, los principios y mecanismos propios de la Comunidad Justa deben acompañarse del desarrollo de los componentes y capacidades de la Personalidad Moral de los diferentes actores institucionales. El proyecto pretendió aportar elementos para la formación de las diferentes dimensiones de la Persona Moral desarrollando durante la primera fase un abanico de caminos pedagógicos que pudieron ser articulados, como en el proyecto con docentes, en una estructura más coherente durante el segundo semestre. Este desarrollo tendería principalmente a integrar los valores con el comportamiento y el carácter, la cognición con el afecto, y a promover las capacidades y acciones que se consideran importantes en la formación moral⁵³. La necesidad de

53 Los resultados de estos esfuerzos, si nos atenemos a las características del desarrollo moral en niños y jóvenes y a la formación en valores, sólo podrán apreciarse a largo plazo. Es en este sentido que en el proyecto hablamos de “sembrar semillas”, lo cual se trabajó constantemente en los talleres con docentes, con una perspectiva de desarrollo.

un equilibrio a nivel institucional no es fácil de obtener desde la articulación del *currículum*, de las diferentes actividades de la vida escolar y de la acción de directivas y docentes. La formación en valores en una institución escolar presenta una serie de tensiones o dilemas, que necesitan para su resolución, de un equilibrio que involucre diversos actores.

Así, el manejo de la disciplina en una institución escolar implica una tensión entre la imposición autoritaria de normas y la permisividad. Se corre el riesgo de caer en el excesivo control de la conducta o en la espera de que la regulación se dé exclusivamente de manera espontánea, sin proporcionar un control externo que contribuya a que la autorregulación se despliegue. De otro lado, es posible quedarse en una defensa de los propios derechos, teniendo en cuenta únicamente la perspectiva individual, pero también perderse en la atención exclusiva a los intereses colectivos. Por último, los valores pueden ser parte integrante del discurso de los miembros de la institución, aunque de manera exclusivamente formal; su opuesto, la acción meramente irreflexiva, sin una integración a la narrativa individual e institucional, tampoco contribuye a una adecuada integración de los valores en la cotidianidad. Para la resolución de estos dilemas, un delicado equilibrio es necesario: entre la regulación de la conducta y la concesión de libertades a los estudiantes; entre la expresión de la singularidad y la empatía; entre la formación de la cognición y la formación de los afectos en el proyecto pedagógico escolar. Un resumen de lo anterior puede resumirse en la siguiente tabla:

TABLA 5. TENSIONES Y EQUILIBRIO EN LA FORMACIÓN EN VALORES

Tensión	Equilibrio
Autoritarismo vs. Permisividad.	Regulación y concesión de libertades.
Defensa individualista de derechos vs. Atención exclusiva a los intereses colectivos.	Expresión de la singularidad y la empatía.
Discurso formal vs. Acción irreflexiva.	Formación de cognición y formación de afectos.

En un plano ideal, la posibilidad de la libre expresión otorga un sentimiento de reconocimiento y autoestima personal, y es una base fundamental para el reconocimiento mutuo y el desarrollo de la autonomía. En la realidad, la libre expresión puede tener efectos negativos si no se equilibra con una actitud de cuidado hacia

los otros, con una preocupación por la razonabilidad y con elementos de regulación institucional y autorregulación.

En la experiencia con los niños y las niñas del Segundo Ciclo encontramos de alguna manera una solución a la pregunta de cómo lograr el equilibrio entre la libertad de expresión con la orientación al cuidado. Se trata del valor que tiene el juego y las manifestaciones artísticas en cuanto medios de libre expresión, manteniendo la articulación con la elaboración reflexiva de las vivencias y valores que emergieron de ellos.

Abordamos el juego como el espacio en el que tiene lugar la lúdica, como la actividad en la que se configura la personalidad y la construcción de pensamiento; el juego se presenta entonces como la condición para acceder al mundo y construir una percepción propia de él. Los lenguajes de expresión artística permitieron darle sentido a la vida cotidiana, atando lo individual a lo universal. Los talleres pretendieron contribuir a la construcción de valores desde lo individual, lo grupal y lo colectivo, a través de la movilización de pensamiento. Fue así como los lenguajes de expresión artística surgieron de la mano de la historia, las costumbres y la cultura para ver, crear, moldear, expresar, y representar sus imaginarios, haciendo una interpretación de la realidad mediada por la imaginación y la fantasía.

Ya se mencionaba en la descripción del proyecto con estudiantes del Segundo Ciclo cómo éste era percibido como un espacio de libre expresión. Sin embargo, esta apreciación es diferente a la que oímos sobre los espacios donde simplemente se discute, ya que no consiste sólo en hablar, es decir, utilizar el lenguaje verbal sino en expresarse corporalmente, comunicarse de diferentes formas con los compañeros y las compañeras, los y las docentes. Y cuando se da una comunicación no verbal, a través del cuerpo y del tacto, como ocurrió en el taller de los muñecos, la expresión va necesariamente acompañada de un cuidado al otro. Lo mismo ocurrió en uno de los talleres realizado con Tercer Ciclo, donde se trabajó la confianza y el cuidado del otro (taller de Lazarillo). Pero para que estas pedagogías tengan resultados firmes y durables en la vida cotidiana, es necesario que no se constituyan en actividades aisladas y puntuales.

La idea de vincular lo particular con lo universal que se trabajó en los talleres está estrechamente ligada a la problemática que se enunciaba en las coordenadas ético - filosóficas. En efecto, la pugna entre, por un lado, los valores asociados a la libertad y la expresión de la singularidad y por otro, la vinculación comunitaria y la identificación con el grupo, está en la base del problema de la formación en valores. ¿Cómo lograr una síntesis entre el sentimiento de libertad de expresión con la realización de un espacio donde existan vínculos comunitarios? Los comunitaristas ya señalaban que la eficacia de los sistemas tradicionales de valo-

res consiste en que tienen en cuenta el vínculo comunitario en la medida en que refuerzan los lazos afectivos y familiares. Los talleres con el Segundo Ciclo hicieron evocación de vivencias con un fuerte contenido emocional que tienen que ver con la vida cotidiana y la propia historia. Esta expresión y comunicación colectiva que produce encuentro afectivo e intimidad (el compartir los propios sentimientos, historias, sueños) desarrollan un fuerte sentimiento de identificación grupal. Es necesario subrayar el hecho de que una atmósfera competitiva, individualista, utilitaria no es propicia para la escucha, la intimidad, y la gratuidad. La aparición de estas manifestaciones proporciona un camino de vinculación e identificación afectiva del grupo que se complementa con la estrategia de discusión igualitaria respecto a las normas propias de la Comunidad Justa. Esto permite desarrollar tanto una capacidad de escucha y de comunicación no meramente racionales sino también profundamente vinculadas al afecto y a la consideración de los otros.

Vida cotidiana e invalidación. El cuerpo de docentes señaló como una de las principales problemáticas en relación con los valores y la convivencia entre los estudiantes, el irrespeto y la invalidación, junto con la agresión derivada de ellos, lo que requeriría una especial atención. Dentro de los estudiantes la posición no es unánime. Estudiantes de séptimo grado afirmaron:

“es bueno invalidar porque eso nos hace fuertes en la vida, y en la vida es importante ser fuertes”. “Lo que pasa es que para nosotros es algo muy normal y no vemos que sea tan malo”.

Desde la óptica de la innovación, esta situación ha contribuido de una manera decisiva a modelar los elementos del componente del proyecto con estudiantes. Existen algunos elementos en los que se encuentran ciertas deficiencias en los que se ha hecho particular énfasis: capacidades dialógicas, desarrollo de empatía y consideración de la perspectiva de los otros. En un sentido estricto, para ser consecuente con los imperativos del enfoque, fue necesario considerar y promover todos los aspectos de la Persona Moral. En uno de los informes de avance del proyecto⁵⁴, al dar cuenta de las actividades realizadas con los estudiantes del Tercer Ciclo señalábamos:

“sin embargo frente a las restricciones prácticas y dado que nos encontramos en muchos sentidos en un proceso de experimentación, algunos aspectos esenciales [de la Persona Moral] no han sido más que tocados tangencialmente. Un aspecto que sin duda tendrá que desarrollarse ampliamente más adelante será el manejo de las emociones”.

54 RICO, A.; ALONSO, J.C.; RODRÍGUEZ, A.; DÍAZ, A.; CASTILLO, S.; GONZÁLEZ G. Informe de Avance presentado al IDEP sobre el proyecto de innovación *Hacia una comunidad educativa justa con perspectiva de género*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, diciembre de 2000.

El *eslabón perdido* pudimos encontrarlo en primer lugar en el recurso de un camino pedagógico apoyado en la vivencia y expresión corporal, en el juego, el relato y la utilización de lenguajes de expresión artística. Lo que en el primer semestre se constituyó en eventos pedagógicos puntuales, en el segundo semestre se tornó en una estrategia articulada que puede ser resumida en los siguientes momentos (que no implican una secuencialidad estricta):

1. Una aproximación frente a lo emotivo-corporal; una vivencia de la capacidad expresiva y comunicativa del cuerpo, una lúdica del encuentro a través del movimiento y la gestualidad que permitía la activación de anclajes emocionales y potenciaba sentimientos de encuentro, intimidad y apertura emocional.
2. Un momento contextual-narrativo en el que se articulaba el relato con la expresión verbal de las vivencias en lo cotidiano, en la expresión de la historia personal, el cual servía para alimentar un proceso de autoconocimiento y resignificación.
3. Un momento reflexivo, facilitado por el anterior momento, que se constituía en el espacio propio de la discusión y argumentación con base en razones del desarrollo del juicio moral y de la construcción dialógica colectiva de principios.

Esta estructura nos permite hablar de que en el terreno pedagógico logramos hasta cierto punto articular la idea de una *construcción dialógica de la Personalidad Moral* con el desarrollo de una *Pedagogía de la Subjetivación* tal como se propuso en el capítulo cuarto de la Parte III.

Esta estructuración de los caminos pedagógicos permitió asumir el problema de la invalidación desde un ángulo diferente. Durante el trabajo con el Segundo Ciclo pareció percibirse una menor presencia de actitudes y conductas invalidadoras. Aunque sabemos que esto no puede ser explicado uncausalmente podemos atribuir parte de este fenómeno a la atmósfera generada por las dinámicas del juego y el papel de la fantasía y la emoción activadas por los relatos y los lenguajes de expresión artística. Lo que tienen de potente el juego, la literatura y la expresión artística, es precisamente eso, una elevada implicación emocional que otros ambientes pedagógicos en los que predomina la preocupación por la dimensión cognitiva, no convocan.

El problema de la cultura de la invalidación genera múltiples reacciones en docentes del colegio e innovadores. Es bien cierto que tal invalidación y en general todo aspecto considerado como negativo e indeseable tiende a ser enfrentado con estrategias que buscan, aunque sea utópicamente su extinción, en la pretensión de que los sujetos se amolden a un cierto ideal considerado bueno. Al respecto las siguientes palabras de JAVIER SÁENZ son esclarecedoras:

“...creemos que el mal no es susceptible de desaparecer y que es poco aconsejable tratar de aislarlo, ya sea en nuestra psiquis o en la sociedad. Se hace necesario emprender con valor, en las instituciones de educación formal, el camino de la introspección y la autoobservación, reconociendo el mal como un elemento constitutivo e irreductible”. (SÁENZ, 1996).

Lo que implica una pedagogía abierta al afecto, a la fantasía y a la resignificación creativa a través de los lenguajes de expresión artística es precisamente no pretender eliminar mediante un ejercicio de racionalización y represión los aspectos negativos que aparecen en la conducta de los individuos sino en comprenderlos y reelaborarlos en un marco de autonomía y construcción personal, de manera que sus efectos indeseables puedan ser paliados o neutralizados.

El valor de los valores, transversalidad e integralidad. Una dificultad especial dentro del proceso de formación en valores con los estudiantes ha sido lo que podríamos llamar “la valoración de los valores”. Un estudiante expresaba en un taller donde surgió una discusión acerca de la utilidad y sentido del proyecto de valores: *“¿a ti qué te importa más, ser graduado en medicina o en valores? Valores no sirve tanto, como por ejemplo, medicina”*⁵⁵.

Gran parte de las dificultades iniciales y eventuales del proyecto de innovación han radicado en la dificultad que experimentan las/os estudiantes para ver los valores y lo moral como un universo significativo. En relación estrecha con esto, se encuentra el desconcierto que produjo en el grupo de estudiantes la metodología de trabajo. *“El colegio está para enseñar, y en esta clase no se enseña nada”, “sería mejor otras clases que sí nos dan conocimiento”*.

En un taller con el Tercer Ciclo surgió la discusión acerca del sentido de la vida en el colegio y cómo las posiciones de los/as estudiantes tenían predominantemente connotaciones utilitaristas e instrumentalistas: se está en el colegio para ir a la universidad, para poder ganar dinero en la vida adulta, para poder tener una profesión. Nos encontramos de nuevo frente a la influencia de la atmósfera moral de la sociedad. Mientras los fines de la educación, no sólo de la formación en valores, se llenan con contenidos de tipo moral⁵⁶, las representaciones y objetivos que se manejan en la práctica pedagógica cotidiana son de tipo instrumental, utilitario o académico.

Respondiendo a esta dificultad se trabajó como componente de las primeras etapas el reconocimiento e identificación de valores a la vez que una exploración

55 Este es sólo un ejemplo, pero encontramos muchos más en las transcripciones de talleres y asambleas.

56 Al respecto, véase la investigación “Representaciones sobre la calidad, la evaluación y la gestión de las instituciones educativas en Santafé de Bogotá” OROZCO, RODRÍGUEZ, ALONSO, LÓPEZ y HEREDIA (2000).

de sus connotaciones a través de dramatizaciones, con el fin de trascender la dimensión puramente cognitiva. Cabe destacar que en las discusiones de los talleres se nota un tono más escéptico en la postura frente a la cuestión de los valores en el grupo de los/as niños/as mayores, que se traduce en relativismo valorativo, algo que puede estar asociado con la entrada en la adolescencia, que más que verse como un rasgo negativo debe ser entendido como el preludio a la posibilidad de desarrollar una actitud crítica y autónoma frente a los valores y la moral. Aquí empiezan a aflorar cuestiones críticas en el desarrollo de la identidad del/a adolescente, y es indudable que la estrategia de formación en valores debe dar cabida a ello.

Esta instrumentalización de los valores puede encontrarse relacionada con la escisión entre lo cognitivo y lo afectivo, en detrimento de este último. Desde esta óptica la percepción de la importancia y necesidad de los valores apareció de manera contundente y no problemática en el trabajo con los estudiantes del Segundo Ciclo. Allí la implicación emocional, la activación del afecto y de la imaginación en relación a situaciones cotidianas fue afirmado antes de abrir paso a una elaboración cognitiva y racional de estas dimensiones.

Es de anotar que en el equipo innovador ha surgido una reflexión sobre la eficacia de las herramientas pedagógicas dentro de los talleres, y esto llevó a la preocupación de la forma en que se articula la intervención con el resto de las prácticas curriculares del colegio. Tal como se concibió inicialmente el proyecto, había en él una importante consideración de la construcción colectiva de sentido a través de la discusión. En este punto las dinámicas de los talleres se vieron entorpecidas por un déficit de habilidades en el diálogo y de la capacidad de argumentación, entre otros elementos. La intervención ha tenido dificultades en el proyecto con los estudiantes en particular por falta de articulación con otros énfasis del *currículum*. Debería poder establecerse una complementariedad entre la formación en valores y el diseño curricular general. Existen elementos que podrían no ser considerados como específicos del área de la formación en valores, como por ejemplo disposición reflexiva, hábitos de lectura, comprensión de textos, reivindicación de la imaginación y la afectividad, que se constituyen en un insumo enriquecedor y muchas veces imprescindible⁵⁷.

Relación entre cognición y afecto. También quisiéramos referirnos a las implicaciones que tiene para desarrollar un proyecto de formación, la fortaleza y la calidad de los vínculos entre docentes y estudiantes. Plantear un *currículum*

57 Este trabajo de inserción del proyecto en todas las áreas del *currículum*, fue trabajado con la idea de transversalidad con las/os docentes en este período.

explícito para la formación en valores y aplicarlo a través de didácticas en el espacio del aula sobrepasa el problema del establecimiento de objetivos, metodologías, transmisión de contenidos y evaluación. Puesto que el centro se encuentra no en la transmisión de conocimientos sino en la creación de una atmósfera y unas condiciones que predispongan a la reflexión, a la exploración y a la interacción creativa, la calidad de los lazos establecidos entre quienes facilitan la experiencia y los/as estudiantes, es decisiva. Un vínculo impersonal no sirve; se requiere establecer un vínculo afectivo y de confianza. El comienzo de la experiencia con los/as estudiantes fue como llegar a una tierra desconocida. La inseguridad ante lo que no se conoce produjo sus efectos sobre las dinámicas iniciales.

Visto en perspectiva, el equipo se ha percatado que hubo una preocupación más por el tipo de metodología de los talleres que por el tipo de lazos y vínculos con los/as estudiantes. Percepciones de algunos estudiantes del Tercer Ciclo que se expresaron en frases como *“nos sentimos como ratas de laboratorio”* revelan cuán necesario es el acercamiento inicial desde una perspectiva menos técnica y más humana y cómo es necesario superar el escollo de ser visto como forastero, como forastero-experto, como forastero-investigador.

No obstante, la aproximación al Segundo Ciclo pudo ser diferente, una vez recogidas las lecciones de las múltiples experiencias, dándose una participación igualitaria del equipo dentro de las dinámicas de los talleres y logrando consolidar unos vínculos de mayor empatía que en gran parte se vio favorecido por el trabajo previo de la docente coordinadora del ciclo quien estimuló en los/as estudiantes una actitud positiva y abierta frente a los talleres.

Los talleres creativos ofrecidos a los niños y niñas durante el segundo semestre en el que se trabajó con el Segundo Ciclo, constituyeron un hito en la vida de la institución escolar, ya que este camino pedagógico estuvo atravesado por los mismos criterios, principios, filosofía y metodología trabajados con los/as docentes; las temáticas abordadas estuvieron entroncadas en cada uno de los lenguajes de expresión artística ofrecidos. El proceso brindó la oportunidad de conocer actitudes y aptitudes que ya se perfilan en los niños y niñas y permitió indagar sobre su origen, identidad costumbres y valores que hacen parte de sus historias de vida, acunando de esta manera la construcción de valores con perspectiva de género.

El tiempo y el ritmo, en conjugación con el quehacer creativo del grupo, plantearon una dinámica diferente al manejo que se hace de éstos en la vida cotidiana, ya que se vieron afectados por la creación. Los cuarenta y cinco minutos iniciales se incrementaron a dos horas lo cual permitió la profundización en los diferentes temas que se abordaron.

La participación y la literatura al igual que las representaciones teatrales, la expresión plástica, el relato, el cuerpo, el espacio, el movimiento, la música y el cuento con toda su magia, permitieron seguir conquistando esa *Tercera zona o Frontera indómita* como el territorio necesario y saludable en donde se desarrollaron los juegos planteados en los caminos pedagógicos.

Fue justamente en ese espacio de la vida cotidiana del colegio en donde se materializó la posibilidad de trabajar la construcción de valores en una propuesta pedagógica que convocó el cuerpo, los sentidos, las emociones, los sentimientos, la razón, la imaginación y la fantasía, en el sentido más generoso de la formación humana.

En este contexto, el error ocupó un lugar trascendente, no como la estigmatización, sino por el contrario como la oportunidad para replantear, reconstruir y resignificar las relaciones e interacciones diarias con y entre los niños y las niñas. Se construyeron problemas, surgieron preguntas y con ellas las múltiples verdades de cada uno y cada una. La diferencia se hizo presente, sin que el taller creativo homogeneizara la discusión ni ofreciera soluciones inmediatas; por el contrario aparecieron los aciertos y desaciertos que fueron tratados de manera crítica, para dar lugar a las experiencias de cada uno/a, experiencia que permitió a los participantes reconocerse a sí mismos y a los demás, creando los espacios de reflexión y concertación de manera fluida.

Los caminos pedagógicos tuvieron en cuenta siempre la experiencia como un saber que habita en cada uno y lo revela tal y como es: *“no es todo lo que pasa, es lo que nos pasa, que se queda como una huella”*. Allí se ubicó el lugar de lo particular, de lo singular que permitió desde la diferencia relacionarse con los demás sin temor de la exclusión. A partir de esta perspectiva más humanística que técnica, se posicionó la propuesta pedagógica que se adelantó a través de los talleres creativos.

2. LO INSTITUCIONAL CURRICULAR

2.1. INCORPORACIÓN EN EL MANUAL DE CONVIVENCIA

La propuesta inicial de intervención en el Manual de Convivencia del colegio consistió principalmente en realizar un decálogo de derechos y deberes de los niños y las niñas, con el objetivo de imprimir al texto la perspectiva de género. Sin embargo, debido a que el momento coyuntural de construcción del Manual de Convivencia lo permitió, la contribución del proyecto fue mucho más allá de esta propuesta inicial. Se aportó para la fundamentación y concepción del manual a partir de los conceptos de Comunidad Justa, de construcción de la Personalidad Moral y la perspectiva de género. Así, gran parte de lo desarrollado con este tema

queda como grandes perspectivas a futuro, como se verá más adelante. Los temas relacionados con la normatividad y los derechos y deberes fueron trabajados en talleres especiales con estudiantes, principalmente con los del Tercer Ciclo. Por otro lado, se realizó un documento de trabajo que fue discutido con el rector, discusión que junto con las demás entrevistas y conversaciones informales sobre el tema, permitió generar algunas estrategias y proyectar las líneas generales a seguir para continuar la elaboración del manual⁵⁸.

En este apartado se desarrollan los siguientes temas: a) unas consideraciones generales propuestas al colegio en un documento de trabajo sobre el papel del Manual de Convivencia en la escuela y su relación con la noción de Comunidad Justa; sobre las normas en la institución escolar; y algunos principios para el manejo de las normas. b) una reflexión sobre el proceso vivido en la experiencia de trabajo con el tema del Manual de Convivencia; primero se presenta un análisis de algunas actividades con estudiantes y luego la proyección que en el colegio generó el proyecto para la construcción del Manual de Convivencia.

2.1.1. Consideraciones generales propuestas

• Sobre el documento

Los manuales de convivencia tienen un sentido en tanto son verdaderos referentes de acción para quienes son miembros de la comunidad educativa del colegio. En principio, contienen las *reglas de juego de la institución*, término que no equivale a las *normas de la institución*. La diferencia fundamental entre estas dos concepciones radica en que mientras las reglas de juego *ubican* al estudiante, profesor o padre de familia en la estructura organizativa y funcionamiento de la institución, las normas de la institución son enumeraciones de prohibiciones y permisos de acción, que en algunos planteles funcionan como códigos de procedimiento penal. El Manual de Convivencia debería ser idealmente uno de los elementos de la estructura de la institución que contribuye a la *formación en valores*. Es decir, debería constituirse en una herramienta pedagógica y en un referente de aprendizaje. Esto parte del supuesto de que en una institución no sólo aprenden y se desarrollan los y las estudiantes, sino todos los que participan de ella (directa o indirectamente).

Por lo anterior, es importante que lo que dice formalmente (como discurso) el Manual de Convivencia, corresponda con un funcionamiento real de la institu-

58 En el momento en que comenzó el proyecto ya se había construido parte del manual en una asamblea con docentes y estudiantes, consistente básicamente en la determinación de los cinco valores ya anteriormente formulados y una primera serie de derechos y deberes de los/as estudiantes.

ción, o que por lo menos ésta se esfuerce continua y cotidianamente para que lo que aparece en este documento sea un logro. Por supuesto, ésta es una idea válida para el PEI en su totalidad. Todo esto ya lo sabemos; y es más fácil decirlo que lograrlo, por cuanto intervienen diferentes factores que muchas veces obstaculizan las buenas intenciones. Por esto, lo que se termine enunciando en el discurso del manual debe ser coherente con *las posibilidades y potencialidades* de la institución, y debe ser conocido y apropiado por todos los que están involucrados y una de las formas de que sea conocido y apropiado, es la participación en su elaboración.

Para el rector, el proceso de construcción del Manual de Convivencia, requiere la participación de los estudiantes en su elaboración, sin arbitrariedades ni imposiciones. Se hará un tratamiento independiente de cada uno de estos aspectos.

• *Sobre la participación en las normas*

El amplio desarrollo e implementación de la participación de estudiantes y docentes en el colegio a la llegada del equipo innovador fue uno de los motivos por los cuales el proyecto se formuló en los términos de “Comunidad Justa”. En la construcción del Manual de Convivencia, la idea de Comunidad Justa se complementa con la noción de pacto social. De hecho, si el Manual de Convivencia logra construirse como un pacto social entre los integrantes de la institución educativa, esto es precisamente una forma de crear las condiciones para el desarrollo de la Comunidad Justa. En palabras del rector:

“Sigo con la inquietud de que el manual tiene que conservar las características de pacto social más que una cuestión reglamentaria. ¿Cómo se hace un pacto social? Si se encuentra la solución, avanzamos mucho”⁵⁹.

En una línea similar, hacia el final de la discusión del proyecto el rector plantea que:

“El Manual de Convivencia debería señalar cuáles son las condiciones para la creación de una Comunidad Justa”.

Esta construcción del manual debería estar acompañada de otros elementos, que por su funcionamiento coordinado, contribuyan a crear las condiciones para que pueda darse esta Comunidad Justa. Algunos de éstos serían:

- Definición de comportamientos, actitudes cotidianas de los/as docentes y directivos.

59 Entrevista a HAROLD PAHDE, rector del Colegio Agustín Nieto Caballero, mayo de 2001.

- Establecimiento de un sistema de reconocimientos y premios a los/as estudiantes.
- Acuerdos entre las/os docentes sobre los valores, los objetivos educativos y los principios básicos del proyecto pedagógico, con el compromiso de promoverlos con cada una de las acciones cotidianas.
- Formas institucionalizadas e informales de resolución de conflictos.
- Funcionamiento del gobierno escolar; modelos y exigencias de conducta.

Planteamos a la institución como *indicadores* posibles de la presencia de la idea de Comunidad Justa en el Manual de Convivencia los siguientes:

- Aseguramiento de los espacios de deliberación. Aunque éstos ya tienen un lugar y un funcionamiento en el colegio, como son las asambleas semanales de ciclo o generales, es importante explicitar formalmente en el manual la estructuración, función y alcances de dichas asambleas.
- Funcionamiento del consejo estudiantil: aseguramiento de los mecanismos para recoger las opiniones de los estudiantes y la discusión entre pares⁶⁰.
- Existencia de un proceso de construcción y validación del Manual de Convivencia.
- Revisión colectiva y periódica del acuerdo de los valores del colegio y su concordancia con la acción.

En cuanto a los posibles indicadores de la presencia de valores desde la perspectiva de género en el Manual de Convivencia, están los siguientes:

- Reconocimiento de la autonomía y la orientación al cuidado como valores que se promueven en todos los estudiantes, independientemente del sexo.
- Promoción de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, por ejemplo en las actividades del gobierno estudiantil⁶¹.
- Derechos y deberes iguales para niños y niñas, pero reconocimiento de las diferencias.

60 El establecimiento de mecanismos formales se debería acompañar de un esfuerzo de toda la institución por desarrollar las capacidades de la Persona Moral en los estudiantes y de una definición clara de un perfil y unas condiciones para poder ser miembro del consejo estudiantil.

61 Perfil de los representantes y personeros: cabe la orientación hacia lo público y lo privado, la fuerza y la debilidad.

• *Sobre la no imposición de las normas*

Otra forma de contribuir en la formación en valores, es que en la participación de los/as estudiantes en la elaboración del Manual de Convivencia no existan arbitrariedades ni imposiciones. De acuerdo con esta idea, se planteó que el manual podría ser elaborado inicialmente por algunos miembros de la institución, teniendo en cuenta las necesidades percibidas y las sugerencias; posteriormente, su texto se pondría a la consideración del resto de la comunidad educativa. Esta es la opción que se ha proseguido actualmente en el colegio para la elaboración del componente reglamentario del Manual de Convivencia⁶². En este momento el trabajo es más intensivo con los padres y madres de familia y con docentes. El texto resultante de todo este proceso debe ser muy accesible, sencillo, y por supuesto conocido por todos. Otro de los elementos centrales para neutralizar la arbitrariedad y la imposición debería ser la consideración y el establecimiento de mecanismos participativos dentro del mismo manual para que éste pueda ser actualizado periódicamente a través de una deliberación colectiva de toda la institución.

“El manual debe establecer la forma como pueden participar los que ya participaron y los nuevos que entran a participar (...). Hay que actualizarlo, porque hay normas que se hicieron para otro ciclo de edades. Si uno quiere que siempre se construya el manual participando, tiene que consagrar la forma en que se puede seguir participando para mantenerlo vivo”. (HAROLD PAHDE, rector).

• *Sobre la naturaleza de las normas*⁶³

Se planteó una discusión alrededor de la naturaleza y papel de las normas en el Manual de Convivencia. El manejo de las normas debería implicar no sólo el reconocimiento de la colectividad en el momento de aclarar entre los alumnos/as el origen de cada norma e involucrarlos en su construcción, sino que también debería tener en cuenta de manera permanente la subjetividad de los actores. Como fue planteado por el rector en consonancia con el enfoque del proyecto de formación en valores, el manual no debe concebirse como un conjunto de reglamentaciones, normas y prohibiciones que sirvan para definir simplemente cuáles comportamientos se esperan y cuáles no, y en el caso de que exista un comportamiento desviado aplicar alguna sanción. Es necesario tener presente dos elementos fundamentales: el primero, ya señalado, sobre el carácter de pacto social que debe tener el manual, y el segundo que no se constituya en un frío código normati-

62 Al respecto, ver más adelante la distinción entre reglas y normas, la cual ayudó a discriminar lo que puede ser producto de un acuerdo del estilo “pacto social” de lo que simplemente sería una propuesta hecha por un miembro de la comunidad al resto.

63 Esta discusión fue planteada a partir de un artículo de JOSEP CARBÓ (1999).

vo sino ante todo en un espacio de interpretación y de ideas para la construcción de la convivencia, lo que implica valorar a los/as estudiantes no como cumplidores o incumplidores de la norma sino como sujetos en formación.

Es importante evaluar permanentemente los procesos psicológicos de las/os estudiantes. Así por ejemplo, cuando se da una acción “infractora” debe tenerse en cuenta que es más importante comprender las condiciones y motivaciones subyacentes. El caso podría ser que hubiera deseos o necesidades del “infractor”, como la necesidad de llamar la atención, la necesidad de reafirmarse frente al grupo, el empoderamiento, el temor, que es importante considerar antes de preocuparse por los procedimientos de sanción. Se debe tener en cuenta que las situaciones problemáticas generalmente incluyen aspectos que están afectando emocionalmente a los involucrados, tener presentes estos sentimientos para esclarecerlos; orientar las acciones con base en ellos puede mostrar soluciones muy positivas a los conflictos y problemas de infracción.

Al contextualizar la infracción dentro del escenario en el que ocurre, se logra reconocer cuál es el lugar que ocupa el alumno/a en el mapa de poder que se maneja en el entorno escolar inmediato y de este modo se puede circular la toma de decisiones entre las figuras que ejercen un papel de liderazgo dentro del grupo escolar, lográndose así un efecto multiplicador mucho más eficaz que un castigo restringido a las decisiones del docente. En la práctica de las asambleas del colegio se ha brindado en ocasiones la posibilidad de discutir acerca de las sanciones ante infracciones cometidas por estudiantes. Las acciones decididas por los compañeros se quedan grabadas más fácilmente en la memoria de la colectividad.

• *Sobre el manejo de las normas*

Uno de los elementos importantes señalados en el documento de trabajo para el Manual de Convivencia estuvo relacionado con la sugerencia de algunos sencillos principios para el manejo de las normas en la institución. Entre ellos se destacan:

Coherencia. El principio de coherencia indica que debe haber cierta constancia en las acciones y representaciones sobre las normas establecidas. Esto es importante debido a que la normatividad permite la generación de cierta previsibilidad y confianza entre los miembros de la comunidad educativa. Existe una coherencia interpersonal y una coherencia temporal. La coherencia *interpersonal* implica que todos los miembros del colegio, principalmente docentes y directivos, están de acuerdo con los valores institucionales y los comportamientos asociados con ellos (deberes o normas). En concordancia, debería haber un acuerdo también en cuanto a la forma de velar porque dicho comportamiento se cumpla, ya sea por la comunicación con el/la estudiante, la labor formativa diaria, el premio o la san-

ción, según lo contemple el Manual de Convivencia, o los acuerdos informales entre docentes⁶⁴. La coherencia *temporal* consiste en que una vez establecida y acordada una norma (en este sentido, es preferible que existan pocas normas, pero “sustanciosas”, es decir, claves para la convivencia), ésta no se esté cambiando implícita o explícitamente en el tiempo, a menos que esto se considere necesario en alguna situación particular, en cuyo caso se debe formalizar.

Claridad. Una de las principales características de los grupos humanos consiste en que generalmente las normas se encuentran de forma implícita, es decir, son pautas de comportamiento no formalizadas por el lenguaje (generalmente escrito), sino que hacen más bien parte de las costumbres arraigadas. No se presentan muchos problemas con normas implícitas tales como que no se asiste al colegio en pijama. Sin embargo, con otras acciones más complejas, como las asociadas, por ejemplo con ciertos comportamientos en clase frente al docente, o entre compañeros, es necesaria una claridad en cuanto al comportamiento esperado. Esta claridad debe existir en el Manual de Convivencia, pero también sobre todo, en las representaciones de la comunidad educativa.

Información. Si como dicen los principios anteriores, existe un acuerdo en las normas y valores institucionales entre los miembros de la comunidad educativa (especialmente si todos y todas han participado de alguna manera en su construcción), es necesario velar porque exista un adecuado nivel de información sobre los mismos y sobre las consecuencias que tiene el cumplimiento o no cumplimiento de una norma. Es por esto que el Manual de Convivencia, así como su actualización, debería ser accesible constantemente. Puede constituirse en documento de trabajo pedagógico en ciertas actividades escolares.

2.1.2. Reflexiones sobre el proceso

• Trabajo con los estudiantes

En los talleres con el Tercer Ciclo, se intentó en la última fase obtener propuestas por parte de los estudiantes para el Manual de Convivencia. Analizando las situaciones en las que se pudo hablar sobre “normas”, puede decirse lo siguiente:

- A los/as estudiantes les queda difícil experimentar las normas como algo *interno y subjetivo*; las ven más como imposiciones exteriores que deben ser cumplidas, para lo cual se necesitan sanciones. La visión de la norma *implícita* como un patrón de comportamiento asumido por un grupo, es decir, como

64 Esto también es válido para el grupo de docentes, ya que la exigencia en cuanto a la observancia de ciertas normas no es solamente para los estudiantes.

una costumbre, no es aún parte de su universo de significado. Esto parece ser una adquisición del desarrollo, que implica también el desarrollo cognitivo. En este sentido, sería importante trabajar en las asignaturas de ciencias sociales la relación entre códigos de conducta y las costumbres de los pueblos, con el objetivo de ir más allá de una cátedra.

- Es difícil concertar con los/as estudiantes sobre las normas cuando se habla de ellas independientemente de situaciones concretas inmediatas. Es decir, es más eficaz la reflexión sobre vivencias y situaciones que acaban de ocurrir y tienen implicaciones claras en la experiencia inmediata, que generar intencionalmente un espacio de reflexión descontextualizado, así se intente hacerlo. Cada docente podría aprovechar entonces, muchas situaciones de la vida cotidiana y recoger información valiosa para el manual⁶⁵.
- La decisión grupal sobre una acción (hacer o no hacer algo que pueda comprometer o transgredir alguna norma) se da más fácilmente cuando las estructuras jerárquicas se rompen intencionalmente, y se le confiere al/la estudiante una *responsabilidad* clara, responsabilidad que pone en juego su autoimagen y autoestima. Uno de los elementos potenciales que tiene el colegio actualmente para desarrollar lo anterior es la participación de los mediadores en la resolución de conflictos, y por supuesto, el gobierno escolar.

Con el fin de recoger propuestas de los/as estudiantes de Tercer Ciclo a cerca de lo que consideran deben ser las relaciones de género y los derechos y deberes de hombres y mujeres, se aplicó un cuestionario en el grado séptimo, y se realizó un taller entre los voluntarios de quinto y sexto.

Se presenta a continuación un breve análisis de la información obtenida en el grado séptimo:

- El respeto es de nuevo tema reiterativo de petición, como derecho a ser respetado/a y deber de respetar “para la convivencia”. Si se compara con los/as alumnos/as de sexto grado, éste parece ser en efecto un valor carente de comportamientos concordantes entre algunos estudiantes.
- Los derechos mencionados: ser respetado/a, ser valorado/a, ser tolerado (sinónimos más mencionados), derecho a aprender y a dar la opinión.
- Se mencionan, en su orden, como deberes: cumplir con las tareas, estudiar, cumplir obligaciones, compromisos, reglas y valores del colegio (no se

65 Sin embargo, como se comentó con el rector, es necesario que los estudiantes de los grados mayores puedan discutir sobre situaciones que no les afectan directamente.

mencionan cuáles específicamente), respetar, no molestar el espacio de los demás.

- Se coincide en considerar que los derechos y deberes son los mismos para hombres y mujeres; se resalta la igualdad más que la diferencia.
- En cuanto a las relaciones: les gustaría ser tratados “con respeto” independientemente de si son mujeres u hombres; una estudiante menciona que no debe haber desigualdades en el trato, por ejemplo “*que nos dejen jugar fútbol*”. Las relaciones deben ser “*buenas*”, “*amigables*”, “*respetuosas*”, “*las mejores*”, “*que se traten igual mutuamente*”; una estudiante resalta que las relaciones y el trato debe ser como “*cada uno se lo merece*”.

En el grado sexto, el *respeto* aparece de nuevo entre los/as alumnos/as como un derecho fundamental y es prácticamente el que engloba sus intereses, porque fue a este derecho al que se refirieron casi exclusivamente durante toda la charla. El respeto es mencionado especialmente por las niñas, quienes tienden más a reclamarlo que a reivindicarlo, es decir, que en sus testimonios se evidencia una inconformidad con lo que sucede en el plantel en la actualidad en ese aspecto, “*el respeto en este colegio no existe*”, “*aprendí a herir a los demás, y que me hieran a mí*”.

Al sentir la ausencia del respeto, las niñas se sienten violentadas y lo reclaman. Para ellas el respeto se relaciona con la no violencia física y sobre todo con la supresión de la agresión verbal por parte de los niños: “*ellos se burlan de nosotras*”, “*ellos se burlan de mis gafas*”, “*ellos nos hacen comentarios sobre Betty la fea*”. Las niñas sienten que no existen mecanismos para garantizar este derecho. Unas prefieren ignorarlo (“*hacerme la sorda*”) otras acuden a la violencia (“*cuando se pasan de la raya les pego*”) pero reconocen que esto tampoco soluciona el problema porque no quieren “*niños maltratados en este colegio*”, sienten que han agotado recursos, incluso quejándose sin encontrar soluciones.

Algunos de los muchachos hacen observaciones también relacionadas con el *respeto*, pero no expresan con claridad a qué se refieren con este derecho; lo mencionan en relación directa con las exigencias de las compañeras. No obstante en el momento de preguntarles sobre lo que quiere decir respetar a las niñas, dudan y bromean “*no les podemos pegar pero ellas a nosotros sí*”. Tan sólo un joven intervino en cuanto a lo que significaba el respeto por los hombres “*que se nos respeten los sentimientos*” y otro habló en cuanto al respeto entre ellos mismos. Uno de ellos reconoce que el maltrato no es sólo para con las mujeres sino entre los mismos hombres, pero menciona que existen diferencias en estos dos maltratos, porque a ellas las afecta más: “*Yo también he irrespetado a los hombres en este colegio... no nos sentimos tan mal cuando nos trata mal una mujer. Si uno le pega a una mujer es más escandaloso*”.

En suma, el derecho que atrae el debate es el *respeto*, las mujeres sienten su carencia y creen que no tienen cómo hacerlo valer entre los muchachos; ellos parecen no entender la gravedad del reclamo y algunos reconocen que no tienen claro qué significa respetar: “*Es muy difícil pensar qué es lo que ellas no quieren que les digamos. Respetarlas como son, validarlas, no jugar con sus sentimientos*”.

• *Sentido y proyección del Manual de Convivencia*

El Manual de Convivencia en el Colegio Agustín Nieto Caballero se encuentra en proceso de construcción. Desde hace más o menos un año coincidiendo con el inicio del proyecto de innovación, comenzó un proceso de redefinición, ampliación y construcción de un Manual de Convivencia más estructurado y totalizante. Varios borradores parciales han sido puestos a consideración de los docentes, los padres y madres de familia y el consejo directivo. El equipo innovador tuvo la oportunidad de participar en varias discusiones con el rector acerca de los principios y la estructura del documento. Le han sido presentados tres documentos de trabajo, uno con relación a la normatividad en general, como respuesta a una serie de inquietudes planteadas por él; un segundo sobre los elementos reglamentarios de la Ley 115 para la elaboración del Manual de Convivencia⁶⁶; el último, un documento específico sobre el manual, del cual se han reseñado aquí las ideas principales, ha intentado aproximar el espíritu de la innovación al planteamiento sobre algunos elementos esenciales en la construcción del Manual de Convivencia. Este documento dio lugar a discusiones fructíferas sobre los principios y estructuras del manual. Queremos presentar aquí algunos de ellos, haciendo énfasis en la manera como se proyecta hacia el futuro, el papel y la naturaleza del Manual de Convivencia en el Colegio Agustín Nieto Caballero.

El primer elemento destacable, es que después de la experiencia de la innovación, el Manual de Convivencia debe centrarse en señalar y crear las condiciones de una Comunidad Justa. En segundo lugar, se plantea que el manual va a estar estructurado básicamente a partir del establecimiento de valores y principios, a los cuales debería hacerse corresponder una serie de derechos y deberes⁶⁷ que serían los que validarían de manera explícita el conjunto de normas de convivencia. Los valores, los derechos y deberes y las normas derivadas deberían ser establecidos a partir de la construcción de un pacto social. Existirían otras normas definidas como reglamentarias, relacionadas con procedimientos de organización y administración (por ejemplo, el reglamento del comedor, las horas de llegada y

66 Véase en la bibliografía final: VALENCIA (1996).

67 Ya existe un texto que relaciona valores con derechos y deberes.

salida del colegio, la reglamentación de los permisos, etc.) y guiadas por consideraciones de eficacia y eficiencia, las cuales en opinión del rector podrían colocarse aparte de este pacto social. Al respecto, fue útil en la discusión la distinción entre norma y regla.

Dentro de los aspectos que el proyecto deja como legado al colegio, varios de ellos se relacionan con la construcción del Manual de Convivencia, justamente considerados por el rector como “no tradicionales”. Se destacan:

- La comprensión de que la formación en valores contribuye a la construcción de una Comunidad Justa, la cual exige la participación de toda la comunidad. El proyecto validó la asamblea como un espacio recomendable, que permite esta construcción⁶⁸.
- Un aporte a la construcción de espacios de expresión y participación. Al respecto puede mencionarse el proyecto con estudiantes y su influencia percibida en la mejora de las discusiones en la asamblea.
- Una contribución a la apertura de espacios de mediación.
- Un aporte a la revisión del PEI. Como proyecto para el futuro, se pensó y discutió el dedicar un tiempo fijo para la realización de mesas de trabajo con la comunidad educativa, con el fin de continuar con la elaboración de los acuerdos de convivencia del manual.

La experiencia permitió ver el Manual de Convivencia bajo otras ópticas. En concordancia total con el espíritu del proyecto, el rector señala que se ha comenzado a pensar “*más sistémicamente, menos linealmente*”, y con respecto a la idea de pacto social y a la de la relación entre valores y normas, anota:

“El proyecto nos ha permitido hacer un tejido entre los valores y el decálogo, y a partir de eso, tenemos que llegar a acuerdos de convivencia. Ahora podemos pensar que nuestro manual tiene más las características de un pacto social”.

En lo relativo a las cuestiones disciplinarias, son afines a esta cuestión dos planteamientos que estarán presentes en la formulación del Manual de Convivencia. Uno ya mencionado, que la autoridad tiene funciones disciplinarias en la medida en que lo que hace es defender los acuerdos relativos a ella: “*La autoridad tiene que defender la disciplina que emana del acuerdo no de la autoridad*”. En segundo lugar, se plantearán en el Manual de Convivencia los mecanismos y condiciones en los que algunas sanciones sean decididas colectivamente por la asamblea.

68 Se hicieron algunas sugerencias para mejorar la estructura de las asambleas.

La propuesta del maestro AGUSTÍN NIETO CABALLERO de una *disciplina de confianza*, que ha inspirado hasta ahora el manejo de cuestiones de convivencia y de problemas disciplinarios se ve reforzada por estos planteamientos. Esta idea de NIETO CABALLERO postula que el manejo de las cuestiones disciplinarias son más eficaces si se basan en la idea que las faltas y transgresiones a las normas establecidas, comprometen la confianza y el reconocimiento, y no en la expectativa de una sanción disciplinaria.

Dentro de esta perspectiva de la validación consensual de las normas de convivencia, el rector PAHDE ha planteado la iniciativa de, o bien extender las funciones de personero, o bien crear una nueva figura que sea desempeñada por un/a estudiante, para vigilar el correcto cumplimiento de la normatividad del Manual de Convivencia. Sería algo así como un veedor que observaría hasta qué punto los acuerdos del manual son efectivamente respetados.

2.2. INCORPORACIÓN EN EL PEI

Si bien éste es un proceso que se comenzó a consolidar al final de la innovación, constituye el desafío actual en la apropiación del proyecto por parte del colegio. Transcribimos a continuación apartes del escrito preparado por el Dr. HAROLD PAHDE, rector del colegio, así como del primer esquema presentado por él en el III seminario de formación de formadores⁶⁹.

De la misma forma, como el proyecto nos ha llevado a la revisión del Manual de Convivencia, también nos ha permitido revisar y enriquecer nuestro Proyecto Pedagógico Institucional.

El gran aporte del trabajo conjunto con este grupo de investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana ha sido el poder encontrar en una propuesta de formación en valores, por fin, un elemento que garantice a todo nuestro proyecto educativo, en todos sus aspectos, una coherencia interna.

Compramos, no hace mucho, un telar vertical para el colegio. Está en la biblioteca y la idea es que quien quiera y cuando tenga un rato libre, pueda tejer un par de hileras, un par de filas. Al final tendremos un lindo tapiz construido entre muchos. Cada uno podrá tejer un poco a su gusto, agregar un color nuevo, tejer con una puntada diferente, en fin, proponer nuevas maneras, nuevas formas de tejido. Pero quien conoce bien un telar vertical sabe que sólo se puede tejer si el telar ha sido debidamente urdido. Esos hilos verticales de la urdimbre determi-

69 PAHDE, HAROLD. Plan y programa de formación en valores en el CANC: hacia una reformulación del PEI. Bogotá, julio de 2001.

nan en gran medida la estructura básica del tapiz. Toda la libertad que cada quien tiene de tejer un poco “a su antojo” está limitada por la urdimbre, por esa estructura fundamental y básica que desde un principio se ha definido. Cada cual puede aportar al tejido, enriquecerlo, modificarlo, aprovechar lo hecho de la mejor manera posible, pero nadie puede, si no es por consenso, alterar a su antojo la urdimbre, la estructura fundamental, el referente de cohesión. Y eso son los valores. Junto con la filosofía del proyecto hemos encontrado que los valores van a ser ahora la urdimbre de nuestro proyecto.

No podemos formar en valores sólo a los individuos; no es suficiente. Cualquiera propuesta de formación en valores, creemos ahora firmemente, debe ser también una propuesta para el colectivo, para la comunidad. Es el colegio todo, como organización y como institución, el que debe responder a la propuesta de formación en valores.

La formación de valores en el colegio debe darse institucional e integralmente. Una de las cosas que se han aprendido es que una clase de valores no tiene mucho sentido si no hay una vivencia cotidiana de los mismos. Si se los trabaja con seriedad los niños entenderán que sí tiene sentido hacer formación en valores en el colegio; de esta manera estamos contribuyendo en la construcción de un país más justo. Educar en valores es remar contra la corriente; enseñar valores puede ser una utopía, las utopías sirven para caminar.

Hemos tomado la decisión de hacer de la formación en valores parte de nuestro PEI. Si nos comprometemos debemos asumir el reto y continuar con este trabajo. Ya iniciamos la discusión académico-pedagógica y estamos trabajando en un diseño curricular para emplear en todas las asignaturas del colegio. Debemos encontrar para cada asignatura una competencia y esas competencias se manifiestan en indicadores de logro. Cada asignatura a su vez tiene sus ejes.

La organización tiene referentes de cohesión verticales, horizontales, y transversales que conforman la urdimbre del telar:

- *Referentes de cohesión vertical: para cada área habría un esquema igual, toda vez que un área no puede ser diferente de la otra.*
- *Se requieren también referentes de cohesión horizontal que pueden ser las leyes, en especial la Ley 115. Más allá de las normas, somos un colegio que contribuye al Sistema Nacional de Educación.*
- *Como referente de cohesión transversal se cuenta con el hecho que en el colegio existen y confluyen una visión antropológica, una visión cosmológica, una axiológica y una teleológica. Estos son los cuatro elementos que forman parte de una filosofía educativa que debe atravesar todo.*

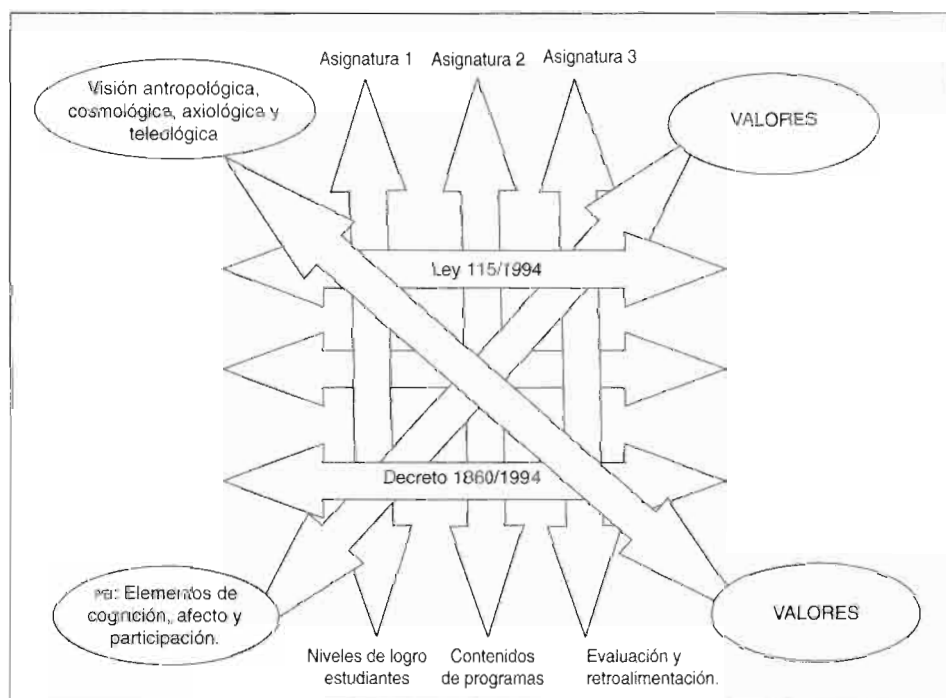
Otro referente transversal lo constituye el PEI que a su vez tiene tres elementos:

- Un desarrollo cognitivo que se basa en la investigación.
- La construcción de sólidas bases afectivas.
- Educación para la participación y la vida democrática.

Estos tres elementos del PEI, cognición, afecto y participación, serían asignaturas para todos los grados, y de aquí se desprendería la convivencia entendida como civilidad, civilización, humanidad. Hay un eje que lo atraviesa todo, de manera transversal, y son los VALORES. Con esto se estaría aportando a la construcción de personas morales. En esta propuesta los valores se salen de la convivencia, de las asignaturas, del PEI y se constituyen en el eje que atraviesa, da forma y afecta todo.

Todo esto se puede representar con el siguiente gráfico:

GRÁFICO 4. PLAN Y PROGRAMA DE FORMACIÓN EN VALORES DEL COLEGIO AGUSTÍN NIETO CABALLERO



2.3. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Los padres y madres de familia son agentes esenciales en la socialización en el hogar, son aliados imprescindibles del quehacer de la escuela, y muy especialmente en la formación ética de sus hijas/os. No es solamente el papel que cumplen en el cuidado y crianza de la generación de remplazo, como inculcadores de valores, sino que a su vez, son susceptibles de recibir influencias resocializadoras por parte de sus hijas/os. En la medida en que han ido cambiando los patrones de autoritarismo vertical de progenitores a hijos, el mundo infantil y juvenil recibe mayor atención por parte de aquellos, y las nuevas ideas permean directa o indirectamente, los marcos valorativos, actitudinales e incluso conductuales de los adultos. Conscientes de la importancia de este conjunto de actores, durante el tiempo de realización del proyecto se llevaron a cabo cinco talleres con padres/madres de familia. Los dos primeros fueron responsabilidad del equipo innovador mientras que los tres siguientes fueron coordinados por el rector y su grupo docente, como otra forma de apropiación progresiva del proyecto de valores por parte de la institución.

Los temas de los talleres fueron los siguientes:

1. Información, sensibilización y motivación: primer y segundo taller. Se presentó una síntesis de la propuesta, explicando el trabajo que se estaba realizando durante el año escolar, resaltando la importancia de la participación de la familia en esta dimensión de la formación de niños/as y jóvenes.
2. Exigencia académica vs. responsabilidad: tercer taller. El rector estructuró el debate alrededor de la importancia asignada a cada una de estas alternativas en la formación de los/as alumnos. Los padres/madres se definieron por la exigencia académica, en tanto los/as estudiantes, consultados en asamblea, optaron por la responsabilidad.
3. Expectativas sobre valores: cuarto taller. Las directivas del CANC exploraron las expectativas que padres y madres tenían sobre los valores que quisieran que el colegio les aportara a sus hijos/as.
4. Antivalores en el colegio: quinto y último taller. Estos talleres estuvieron dirigidos a discutir la presencia de *antivalores*⁷⁰ entre las/os estudiantes, y sus implicaciones para su formación y para la convivencia. Los antivalores descubiertos fueron: la invalidación, la discriminación y la descalificación; éstos fueron analizados en su contenido general y dentro de las relaciones de género.

70 Por *antivalor* se entiende aquí un valor contradictorio con alguno de los valores elegidos democráticamente por la comunidad educativa del colegio. Por ejemplo, la *invalidación* que es contradictoria con el *respeto*.

EL ANÁLISIS DEL PROCESO

• *Convergencia de principios pedagógicos*

En un proyecto de formación es innegable la interrelación entre la acción docente y la experiencia de los/as estudiantes. Queremos dedicar aquí algunas líneas a la reflexión de cómo se concibió y cómo se dio dicha interrelación; de la misma manera deseamos considerar la manera como estos componentes del proyecto incidieron en otros espacios de la vida escolar.

El tema por excelencia que articula esta relación es el de la pedagogía. Generalmente cuando ésta es abordada se la concibe como un saber y una práctica que van en una dirección: de los/as docentes a los/as estudiantes. Se trata pues en tal caso de interrogarse sobre las estrategias, las didácticas y los objetivos, que deben servir a las/os educadores para encarar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación de los educandos. Sin embargo, al enfrentarnos en el proyecto con un problema pedagógico de doble vertiente, a saber ¿cómo formar a los docentes (en formación en valores)? Y ¿cómo formar a los estudiantes (en valores)?, sucedió que desembocamos en una convergencia de pedagogías, cuyos lineamientos se encontraban implícitos en los tanteos de las primeras etapas. De ahí surgió el planteamiento de que tanto docentes como estudiantes debían ser formados a través de los mismos caminos pedagógicos.

La formación de docentes no la entendimos tanto como un entrenamiento de ellos/as en los caminos pedagógicos para que entendieran su lógica y hacerlos expertos en el manejo de didácticas y de procedimientos pedagógicos —aunque ello pudiera ser deseable— sino como un mecanismo para un proceso de formación en valores en ellos mismos. Esta intencionalidad fue perfectamente apropiada por el equipo de docentes y quedó expresada en estas palabras del rector al realizar una retrospectiva de la experiencia:

“Los talleres con los profesores y las profesoras del equipo dinamizador (los “formadores”) no se limitaron a la reflexión en torno a la educación en valores. También es importante trabajar en las dimensiones de la Persona Moral que tiene que ser cada educador: su autoconocimiento, el desarrollo de sus habilidades para el diálogo y para el pensamiento crítico, el desarrollo de sus capacidades para la transformación del entorno, etc.”.

Se condensa aquí perfectamente la idea de que quien forma en valores debe formarse antes en el mismo sentido de la formación y que debe desarrollar sobre sí mismo/a y sobre el conjunto de su personalidad, el mismo trabajo que habrán de desarrollar los/as estudiantes.

Según CARL G. JUNG,

“Si hay algo que deseamos cambiar en el niño, será conveniente examinarlo primero y ver si no sería mejor que cambiáramos nosotros antes”. (JUNG, en Prohoff, 1967:10). Sobre el mismo tema afirmaba igualmente que “el mejor método educacional probablemente consiste en que el propio educador sea educado y en que, a fin de establecer su idoneidad, comience probando en sí mismo toda la sabiduría psicológica que le suministró su estudio”. (JUNG, 1993: 110).

Subyace a la afirmación anterior, la aspiración a la coherencia en el/a formador/a en valores, a la búsqueda para que su discurso y su quehacer obren en consonancia y que desde allí pueda ejercer sus labores de facilitador, mediador y modelo. De esta manera nuestra propuesta de formación en valores pretendió eliminar la escisión entre experto y aprendiz, y el predominio de asimetrías provenientes de la autoridad. En el campo de los valores y de la formación moral (asumida desde una perspectiva de desarrollo de la autonomía) debe quedar eliminada toda figura basada exclusivamente en la inculcación. El maestro es un modelo y un activador de procesos pero también, sobre todo, es un aprendiz en la medida en que se exige de él o de ella una promoción de su desarrollo moral, de su capacidad creativa, de su sensibilidad a las cuestiones morales y a las necesidades de sus alumnas/os.

De esta postura se derivan varias implicaciones respecto del enfoque propuesto dentro de la innovación. Por un lado la idea básica de que el enfoque de formación, que fue caracterizado como un enfoque de *construcción dialógica de la Personalidad Moral* y complementado con una *Pedagogía de la Subjetivación*, es también un enfoque de formación de docentes —dentro del área de formación en valores—. Así, la construcción dialógica no corresponde meramente al proceso por el cual los/as estudiantes exploran, contraponen, construyen y dan sentido a un universo de valores individual y colectivo sino que ello exige un proceso paralelo de construcción dialógica en el equipo docente y en la institución en su conjunto, alrededor de los valores y de las finalidades de la formación en valores en particular y del proceso educativo en general. En el ámbito del proyecto con do-

centes, los talleres pretendieron ser espacios de construcción dialógica en un esfuerzo de definición colectiva de prioridades y objetivos de la formación en valores dentro del ámbito del colegio. Este proceso de formación debería, entre otros, desarrollar en las/os docentes una actitud crítica y razonable frente a los valores y temas morales, una sensibilidad abierta hacia las problemáticas de valores y un ejercicio continuo de reflexión que deberían hacer parte del haber de los formadores en valores.

La segunda idea derivada de la equivalencia de los enfoques de formación de docentes y estudiantes tal como fueron asumidos en este proyecto es la equivalencia entre docente y formador en valores. Aquel que estructura y facilita un proceso de formación en valores no debe corresponder a la figura exclusiva de un “profesor de valores” o alguna figura parecida, que aunque pueda y deba existir, no puede eliminar el hecho básico que todo el ejercicio docente en relación con los estudiantes es en muchos sentidos, consciente o inconscientemente, “formador en valores”. A partir de este hecho se trabajó todo un proceso de aclaración de valores con las/os docentes al que se sumó un proceso de reflexión acerca de los valores implicados en las áreas particulares en las que ejercen su labor. De igual manera el proceso del segundo semestre con los docentes, en los talleres se partió de la idea de un grupo dinamizador que sirviera de base a la consolidación de un proyecto de formación en valores propio de la institución. En esos talleres participó un grupo diverso de profesores y también parte del personal administrativo. La figura del profesor en valores sólo tendría sentido en la medida en que todo el resto del quehacer de las/os docentes y de la institución apoyaran su labor. Para el rector PAHDE, es clave que el equipo docente participe en todo el proceso, desde el conocimiento de la propuesta, hasta la identificación con sus propósitos y metas. Sin pretender que la Comunidad Justa se convierta en la comunidad homogénea, se espera que “*todos remen en la misma dirección*”.

• *Efectos y limitaciones de la propuesta pedagógica*

Respecto de los contenidos específicos del desarrollo de la propuesta pedagógica quisiéramos hacer algunas reflexiones que consideramos útiles para la comprensión del proceso. El proyecto partió de la noción de los componentes de la Persona Moral tal como son formulados por MARWIN BERKOWITZ y se enriqueció con la noción de *dimensiones* de la Persona Moral desarrollada por PUIG. A partir de esta estructura se concibió, en particular en la intervención con estudiantes, la idea de que los talleres y actividades formulados debían cumplir el amplio espectro de estas dimensiones. Se diseñaron así talleres que pretendían incidir unos sobre el juicio moral, otros sobre las capacidades de diálogo, y algunos sobre el desarrollo de aspectos como el autocontrol, lo cual se tradujo particularmente en el primer

semestre de trabajo con estudiantes en un desarrollo de múltiples talleres, que a pesar de la coherencia temática adolecían de un factor vinculante que prestara más eficacia al diseño conjunto. A la pregunta de cómo lograr que aquello no se convirtiera en una suma de didácticas, talleres, actividades... en fin, en un activismo pragmático, se logró dar una respuesta a tal pregunta durante el trabajo del segundo semestre con la estructura de los talleres ya reseñada.

El proyecto, en el trabajo con los docentes y estudiantes, implicaba en un sentido amplio, un esfuerzo de resignificación de las prácticas y valores de la vida cotidiana y de la vida escolar. El tema de las resistencias puede ser visto precisamente en este amplio marco de resignificación. Es cierto que existió una recepción desigual del proyecto entre docentes y estudiantes, en especial con algunos temas, como los relativos al género; pero lo decisivo del proceso es haber podido generar un proceso de reflexión y resignificación alrededor de múltiples temas de la vida escolar y de la problemática de la formación en valores.

• *Resonancias del proyecto en la vida escolar*

Como efecto del proyecto, el rector y el grupo de docentes-formadores consideran que se ha contribuido notoriamente a una disminución de los niveles de invalidación y agresión. Aunque tal correlación es difícil de comprobar en un sentido de evidencias empíricas, es significativa la apreciación positiva que sustenta tal tipo de percepción por parte del personal académico del plantel. Podemos sí con seguridad afirmar que el proyecto contribuyó a una circulación de ideas y nuevas maneras de percibir y afrontar el problema de la invalidación que fue identificado por las/os docentes como uno de los puntos problemáticos de la vida del colegio; igualmente ayudó a estructurar en el marco de la asamblea estudiantil, debates y ejercicios asociados alrededor de este fenómeno, como por ejemplo, las desarrolladas en torno al tema del respeto.

Esto último toca con otro efecto reconocido especialmente por el rector, el enriquecimiento de la calidad de las asambleas estudiantiles. Éstas hacen parte casi desde la fundación del colegio, y desde la propia óptica de los docentes se constituyen en una oportunidad que no sólo facilita el consenso, sino que también permite disentir. Es el espacio en el que se aprende a respetar al otro, en el que la individualidad (no el individualismo) y la singularidad cobran significado profundo como elementos que enriquecen la convivencia.

Frente a la pregunta de cómo se ha visto fortalecida la asamblea, el rector afirma que la perspectiva de género que fue, "*al principio de la experiencia sólo un 'enigmático' elemento de la propuesta*", enseñó a las y los estudiantes a valo-

rar el derecho a la diferencia, tanto como a oponerse a cualquier forma de discriminación.

De manera similar se reconoce una contribución al fortalecimiento del equipo de mediadores y mediadoras, que aunque ya existía con anterioridad al desarrollo del proyecto, aunque sólo había tenido un entrenamiento no formal, recibió la inclusión de un módulo de resolución de conflictos en el trabajo con el Tercer Ciclo, en el que además de la capacitación específica, se amplió la discusión a la problemática macro del país y del mundo.

“De los talleres centrados en la reflexión sobre la discriminación desde la perspectiva de género, los alumnos y las alumnas pasaron con facilidad a la reflexión en relación con otras lamentables formas de discriminación: el desplazamiento forzoso, la intolerancia, el maltrato, el abuso”. (HAROLD PAHDE).

Podríamos terminar esta síntesis reiterando los elementos sustanciales y recordando que una buena parte del acierto fue el insertarnos en el espacio de la vida cotidiana del colegio, de sus estudiantes, sus docentes y administrativos; allí, en la misma cotidianidad se materializó la posibilidad de trabajar la construcción de valores en una propuesta pedagógica que convocó el cuerpo, estimuló los sentidos, hizo aflorar las emociones y los sentimientos, y reunió a la razón, la imaginación y la fantasía, en el sentido más generoso de la formación humana.

Bibliografía

- ACKER, SANDRA. *Género y educación*. Madrid: Narcea, 1994.
- ACUÑA FRANCO, SARA *et al.* *Coeducación y tiempo libre*. Comunidad de Madrid - Consejería de Educación y Cultura de la Dirección General de Juventud, Madrid: Editorial Popular S.A., 1997.
- ALONSO, JUAN CARLOS. *Equidad de género en la calidad de la educación: un análisis desde las políticas y desde el aula*. Tesis de Maestría en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2000.
- ÁLVAREZ, NIEVES M. *et al.* *Valores y temas transversales en el currículum: Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo, 2000.
- ARANGO, L.G. *et al.* *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1995.
- BERKOWITZ, M.W. "Educar la Persona Moral", *Boletín OEI*. Archivo de Internet, 1998.
- BERKOWITZ, M.W. y F. OSER. *Moral education: Theory and application*. HILLSDALE, L. ERLBAUM, 1985.
- BERMÚDEZ, SUSY. "Programa SATHYA SAI de educación en valores humanos". Argentina, (s.f.).
- BOLÍVAR, ANTONIO. *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya, 1998.
- BOURDIEU, PIERRE. "Sobre la televisión". Barcelona: Anagrama Ediciones, 1997.
- BOURDIEU, PIERRE; J. CLAUDE PASSERON. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor, 1967.
- BRIA, LLATZER. "¿Qué son los valores?". En JOSEP MUÑOZ R., *La bolsa de los valores: materiales para una ética ciudadana*. Barcelona: Paidós, 1998.
- BRUNER, JEROME. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- BUXARRAIS, MARÍA ROSA; MARTÍNEZ, MIQUEL *et al.* *Educación en valores y democracia*. Barcelona, OEI - ICE, 1994.
- BUXARRAIS, MARÍA ROSA. *La educación moral en primaria y secundaria* Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, Edelvives. Aula Reforma, 1990.
- BUXARRAIS, MARÍA ROSA. *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Barcelona: Desclée de Brouwer, 1997.
- BUXARRAIS, MARÍA ROSA. "Educar para la solidaridad" en *Boletín para la Educación la Ciencia y la Cultura*, julio 2000.
- CARBÓ, JOSEP M. "Dieciséis tesis sobre la disciplina" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284, Madrid, octubre de 1999.

- CASALS, ESTER y CARMEN TRAVÉ. “La educación en valores en las primeras edades”. En *Boletín del Programa Educación en Valores*, OEI, octubre, 2000.
- CASTAÑEDA ELSA B.; PARODI, MARTHA LUZ. *Hacia una pedagogía de la creatividad*. Segunda edición. Bogotá, FES, 1992.
- CASTELLS, MANUEL. “Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional”. En CASTELLS *et al.* *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1997, 13-54.
- Centro de Investigaciones en el Programa Internacional para Niños; Filosofía para niños. “La comunidad de indagación”. Archivo de Internet.
- COGOLLOS, SILVIA; RAMÍREZ, JAIME. *Estudio de caso: Colegio San Bartolomé de la Merced, Programa de Coeducación*. Especialización en Política Social, Pontificia Universidad Javeriana, 2001.
- CORTINA ORTS, ADELA. “Mujer, economía familiar y estado de bienestar”. En J. BAREA *et al.*, *Dimensiones económicas y sociales de la familia*. Madrid: Fundación Argentaria – Visor, 2000, 253-268.
- CORTINA, ADELA. *El mundo de los valores. “Ética mínima” y educación*. Bogotá: El Búho, 1998.
- CORTINA, ADELA. *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos, 1995.
- CORTINA, ADELA. *Concepciones de la ética*. Madrid: Trotta, 1992.
- CREMADES, MA. ÁNGELES. “La coeducación como propuesta”. *Coeducación y tiempo libre*. SARA ACUÑA FRANCO, *et al.* Comunidad de Madrid - Consejería de Educación y Cultura de la Dirección General de Juventud, Madrid: Editorial Popular S.A., 1995, 13-46.
- DAVINI, MARÍA CRISTINA. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- ESGUERRA, CLAUDIA *et al.* *Los niños y las niñas dicen*. Save the Children y Asociación para el Desarrollo y la Participación, Bogotá: Delta Studio, 2000.
- ESGUERRA, CLAUDIA *et al.* *Los niños y las niñas preguntan*. Save the Children y Asociación para el Desarrollo y la Participación, Bogotá: Delta Studio, 2000.
- ESTRADA, MARÍA VICTORIA; MADRID, EDDA; GIL, LUZ MARINA. *La participación está en juego*. Fundación Antonio Restrepo Barco, Bogotá, 1999.
- FRASER, NANCY. “La justicia social en la época de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Estudios ocasionales*. Universidad de los Andes, CIJUS, Bogotá, noviembre 1997, 9-29.
- GANDIA, VALENTÍN. “La construcción del concepto de transversalidad”. En ÁLVAREZ, MA. NIEVES *et al.* *Valores y temas transversales en el curriculum*. Barcelona: Graó Laboratorio Educativo, 2000.

- GOETZ Y LECOMTE. *La etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.
- HABERMAS, JÜRGEN. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 1985.
- HOLLAND, JANET, et al. "Mapeando el género y la ciudadanía en las escuelas". En *Nómadas No. 14: Construcciones de género y cultura escolar*, abril de 2001, 24-34.
- HOLTER, HARRIET. "Sex Roles and Social Change". *Women and Achievement. Social and Motivational Analyses*. L.W. Hoffman (Editor), University of Oslo, 1975.
- HOYOS, GUILLERMO. *Comunicación intercultural para democratizar la democracia*. Bogotá, 2001 (Fotocopia).
- HOYOS, GUILLERMO. "Formación ética, valores y democracia", Conferencia en el Seminario *La investigación educativa y pedagógica en Colombia: balance de una década*, SOCOLPE-COLCIENCIAS, Bogotá, mayo 23 de 2000.
- HOYOS, GUILLERMO. *Ética comunicativa y formación en valores*. Archivo de Internet, 1997.
- JARAMILLO, JAIME. *La historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario, 1990.
- JARAMILLO, ROSARIO. "El papel del maestro como formador en valores". En IDEP, *Volver a la pedagogía*. Bogotá, IDEP, 1999.
- JUNG, CARL GUSTAV. *Conflictos del alma infantil*. Barcelona: Paidós Educador, 1991.
- JUNG, CARL GUSTAV. *Psicología y educación*. Barcelona: Paidós Psicología Profunda, 1993.
- KOHLBERG, LAWRENCE et al. *La educación moral*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- KOHLBERG, LAWRENCE. "Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach". En Thomas Lickona (ed) *Moral Development and Behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston, 1976.
- LAMAS, MARTA (Comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG-POJITIA, 1996.
- LICKONA, THOMAS. *Raising Good children*. Bantam Books. USA, octubre 1994.
- LIPMAN, MATTHEW; SHARP, ANN MARGARET; OSCANYAN, FREDERICK. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.
- LOMAS, CARLOS. *¿Iguales y diferentes?*. Barcelona: Paidós, 1999.
- MAC INTYRE, ALISDAIR. *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, 1987.
- MARTÍNEZ, MIQUEL; PUIG, JOSÉ MARÍA (Comps.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Grao, 1991.
- MATURANA, HUMBERTO; NESIS, SIMA. *Formación humana y capacitación*. Bogotá: Dolmen Ediciones con TM Editores, 1998.

- MEJÍA, JORGE JULIO. *Sistematizar nuestras prácticas educativas*. CINEP, Serie de Materiales No. 10, Colección Educación Popular, Bogotá, 1989.
- MEJÍA, OSCAR. *Justicia y democracia consensual. La teoría neocontractualista en John Rawls*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes, 1997.
- MEN. Decreto 1860, reglamentario de la Ley 115, agosto 3 de 1994.
- MEN. Ley General de Educación, febrero 8 de 1994.
- MEN. “Lineamientos curriculares”, *Boletín OEI*, Archivo Internet, 1998.
- MONTES, GRACIELA. *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- MORENO, MONSERRAT. “Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante”. En BUSQUETS, MARÍA DOLORS. *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Aula XXI, Santillana, 1993.
- NELSEN JANE, LYNN LOTT. *Disciplina con amor en el aula*. Bogotá: Editorial Planeta, 1999.
- OCDE. “Escuelas y calidad de la enseñanza”: *Informe Internacional. Temas de Educación*. Paidós, 1991.
- Organización SHIR SATHYA SAI de Venezuela. “Guía para la aplicación de las 3H”. *Programa de educación en valores humanos*, septiembre 1998.
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, video “La construcción social del género”, (s.f.).
- OROZCO, LUIS ENRIQUE; RODRÍGUEZ, ANGÉLICA; ALONSO, JUAN CARLOS; LÓPEZ, NADIA; HEREDIA, OSWALDO. *Representaciones sobre la calidad, la evaluación y la gestión de las instituciones educativas en Santafé de Bogotá. Informe Final de Investigación*, IDEP, Universidad de los Andes, Bogotá, 2000.
- ORTEGA, PEDRO; MÍNGUEZ RAMÓN. *La tolerancia en la escuela*. Barcelona, Ariel Educación, 1996.
- OSER, FRITZ. *Futuras perspectivas de la educación moral*. Organización Estados Iberoamericanos. Archivo de Internet, 2000.
- OSER, FRITZ. “Diez mandamientos en educación moral”, En: OEI. *Educación, valores y democracia*. Madrid, 1998.
- PARRA SANDOVAL, RODRIGO. *La escuela inconclusa*, Bogotá: Plaza y Janés, 1986
- PASCAL, EUGENE. *Jung para la vida cotidiana*, Barcelona: Ed. Obelisco, 1998.
- PÉREZ SERRANO, GLORIA. *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Editorial Popular, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.

- PÉREZ, FRANCISCO. "Género y educación" en *Género: equidad y desarrollo*. Departamento Nacional de Planeación, Bogotá: Editorial Tercer Mundo, 1998, 232-262.
- PIZARRO, CRISÓSTOMO; PALMA, EDUARDO. *Niñez y democracia*. Bogotá: Editores Ariel y UNICEF. 1ª edición, julio de 1997.
- PORLAN, RAFAEL; MARTIN JOSÉ. *Diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Editora Diada, 5ª edición, 1997.
- POWER, CLARK; MAKOGON TATIANA. "The Just Community Approach to Care" en *Journal for a Just and Caring Education*, vol. 2, 1995, 9-24
- POWER, CLARK; HIGGINS, ANN; KOHLBERG, LAWRENCE. "The Habit of the Common Life: Building Character through Democratic Community Schools" en L. NUCCI (Ed.), *Moral development and character education: A dialogue*. Berkeley: Mcutchan, 1989.
- PROGOFF, IRA. *La psicología de Jung y su significación social*. Buenos Aires: Paidós, 1967.
- PUGA, CRISTINA; PESCHARD, JACQUELINE; CASTRO, TERESA. *Hacia la sociología*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999.
- PUIG, JOSEP MA.; MARTIN, XUS. *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé, 1998.
- PUIG, JOSEP MA. *Construcción dialógica de la personalidad moral*. OEI Documento de Internet, 2000.
- RICO DE ALONSO, ANA; RODRÍGUEZ, A.; ALONSO, J.C.; CASTILLO, S., LÓPEZ, N.; ALMÉCIGA, C. *Equidad de género y calidad de la educación*. Pontificia Universidad Javeriana - IDEP, Bogotá, 1999.
- RICO DE ALONSO, ANA; RODRÍGUEZ, ANGÉLICA; ALONSO, JUAN CARLOS. "Equidad de género en la educación en Colombia: políticas y prácticas". *Papel Político* nº 11, Pontificia Universidad Javeriana, agosto de 2000, 9-50.
- RICO DE ALONSO, ANA. "La revolución de los géneros". *Memorias del seminario mujeres siglo XXI*, Manizales, 1992.
- RICO, MARÍA NIEVES. *Desarrollo y equidad de género: una tarea pendiente*. Serie Mujer y Desarrollo, CEPAL, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1993.
- ROBLEDO, ÁNGELA INÉS; PUYANA, YOLANDA (Compiladoras). *Ética, masculinidades y feminidades*. Facultad de Ciencias Humanas - Colección CES, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá: Lito Camargo Ltda., 2000.
- RODRÍGUEZ, ANGÉLICA. *Los fines de la educación*. Tesis de Maestría en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2000.
- RODRÍGUEZ, JULIA. *Fortalecimiento de procesos de lectura y escritura en la escuela primaria*. Documento Fundación Rafael Pombo, Bogotá, 1999.
- ROKEACH, MILTON. *Understanding Human Values: Individual and Societal*. New York: The Free Press, 1979.

- RUBIO CARRACEDO, JOSÉ. "Educación moral, posmodernidad y democracia". Madrid: Trotta, 1996.
- RUBIN, GAYLE. "El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo". M. LAMAS (Comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG-Porrúa, 1996.
- SÁENZ, JAVIER. *Hacia una pedagogía de la subjetivación*. Bogotá, 1996, (Mimeo).
- SALAS GARCÍA, BEGOÑA. *Desarrollo de capacidades y valores de la persona. Orientaciones para la elaboración del proyecto educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.
- SAMUELS, ANDREW. "Gender. A Certain Confusion". *Achilles Heel*, Summer 1995, 10-11.
- SCOTT, JOAN. "Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría posestructuralista". En *Debate feminista*, año 3, vol. 5, marzo 1999, 85-104.
- SHARP, DARYL. *Lexicón junguiano*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial, 1994.
- STEFFENS, CHARLIE; SPENCER, GORIN. *Cómo fomentar las actitudes de convivencia a través del juego*. Aula Práctica. Ediciones CEAC, 1999.
- STEVENS, JOHN. *El darse cuenta. Sentir, imaginar, vivir*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial, 1976.
- SUBIRATS, MARINA. "Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los estereotipos de género". *Ensayos de pedagogía crítica*. J. GOIKOETXEA y J. GARCÍA PEÑA (coordinadores de la edición), Madrid: Editorial Popular, 1997, 119-126.
- SUBIRATS, MARINA. *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*. CEPAL, Serie Mujer y Desarrollo, nº 22, Unidad Mujer y Desarrollo, Santiago, junio de 1998.
- TEDESCO, JUAN CARLOS. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya, 1995.
- TETAY, JOSÉ MARÍA. *Criterios para la construcción del PEI. Un enfoque investigativo*. Bogotá, Magisterio, 1997.
- THIEBAUT, CARLOS. "¿Democracia de iguales, democracia de diferentes?", *Convergencia entre ética y política*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Convergencia IAP, 1998.
- TOUBS, GARY S. "Jung and Gender. Masculine and Feminine Revisited". Archivo de Internet, febrero 2000.
- TOURAINÉ, ALAIN. *La escuela del sujeto. ¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- TURIÉL, ELLIOT. *El mundo social en la mente infantil*, Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- VALENCIA, FRANCISCO. *El Manual de Convivencia. Elementos para su elaboración*. Bogotá: Magisterio, 1996.

- VALERO, LUIS FERNANDO. *Aproximación a una educación en valores*. Barcelona: Universitat, 1992.
- VÁSQUEZ ANA, MARTÍNEZ ISABEL. *La socialización en la escuela (una perspectiva etnográfica)*. Barcelona: Paidós, 1996.
- VÉLEZ, MARTA CECILIA. *Los hijos de la gran diosa: psicología analítica, mito y violencia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1999.
- VÁSQUEZ, ANTONIO. *Psicología de la personalidad en C.G. Jung*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 1981.
- VON FRANZ, MARIE-LOUISE. *Érase una vez...* Barcelona: Luciérnaga, 1993.
- VON FRANZ, MARIE-LOUISE. *Símbolos de redención en los cuentos de hadas*. Barcelona: Luciérnaga, 1990.
- WEBER, MAX. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York: Charles Scribner's Sons, 1958.
- WINNICOTT, D.W. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, Colección Psicoteca Mayor, 1997.
- YOUNG-EISENDRATH, POLLY. "Género y contrasexualidad: la contribución de Jung y su desarrollo posterior". En *Introducción a Jung*. Cambridge University Press, Madrid, 1999, 313-333.

Esta publicación se terminó
de imprimir en septiembre de 2002,
en la Fundación Cultural Javeriana
de Artes Gráficas —JAVEGRAF—
Bogotá, D.C.

ANA RICO DE ALONSO

Directora del Proyecto. Profesora Titular y Coordinadora de Investigaciones en la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Pontificia Universidad Javeriana. Directora del Grupo de Investigación *Política, Género y Democracia*.

JUAN CARLOS ALONSO

Investigador del Grupo *Política, Género y Democracia*. Psicólogo, Especialista en Política Social y en Gerencia de Recursos Humanos, M.A. en Estudios Políticos. Profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Pontificia Universidad Javeriana.

ANGÉLICA RODRÍGUEZ

Investigadora del Grupo *Política, Género y Democracia*. Psicóloga, Especialista en Política Social, M.A. en Estudios Políticos. Profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Pontificia Universidad Javeriana.

ALVARO DÍAZ

Investigador del Grupo *Política, Género y Democracia*. Politólogo, Especialista en Negociación y Relaciones Internacionales. Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Universidad del Cauca.

MARÍA VICTORIA ESTRADA

Asesora del Proyecto. Especialista en Pedagogía Lúdica.

SONIA CASTILLO

Investigadora del Grupo *Política, Género y Democracia*. Licenciada en Educación Preescolar. Profesional en Mercadotecnia.

GLORIA GONZÁLEZ

Investigadora del Grupo *Política, Género y Democracia*. Socióloga.



La formación en valores es un proceso sobre el que existe una abundante literatura teórica pero muy pocas experiencias de acción. Es en efecto bastante difícil llevar la teoría a la práctica en un campo como el de valores debido a que involucra aspectos que son invisibles en lo cotidiano, y en gran medida, inconscientes.

Los resultados del trabajo que se consigna en este libro, muestran una experiencia de innovación llevada a cabo por el Grupo de Investigación Política, Género y Democracia de la Pontificia Universidad Javeriana en un colegio de Bogotá. En la innovación se diseña y desarrolla un interesante proyecto de formación en valores fundamentado en las relaciones de género en el plantel. Mediante una combinación novedosa de teorías de la psicología, la pedagogía y fundamentos éticos, se logra desarrollar un modelo de formación de docentes y estudiantes orientado al fortalecimiento y la integración de funciones de autonomía y solidaridad, de emoción y de razón, en un marco de convivencia democrática.



Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones
Internacionales